ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 12 dezembro de 2022/2 ISSN 25959042



EDITORIAL

O final de ano é sempre um bom momento para pensarmos sobre a vida, nas nossas realizações e também para projetarmos nossos sonhos.

Nós, como empresa temos que parar e pensar sobre nossa evolução pessoal e pensar sobre nossa evolução pessoal e profissional. Visualizar o caminho que traçamos que traçamos e as metas que propusemos e realizamos... E também no cenário de amizades, colaboração e empenho que construímos.

Os desafios que teremos serão muitos, mas as certezas também virão complementar nossos esforços para o próximo ano. Nossa equipe de trabalho, nosso público terá muito a comemorar.

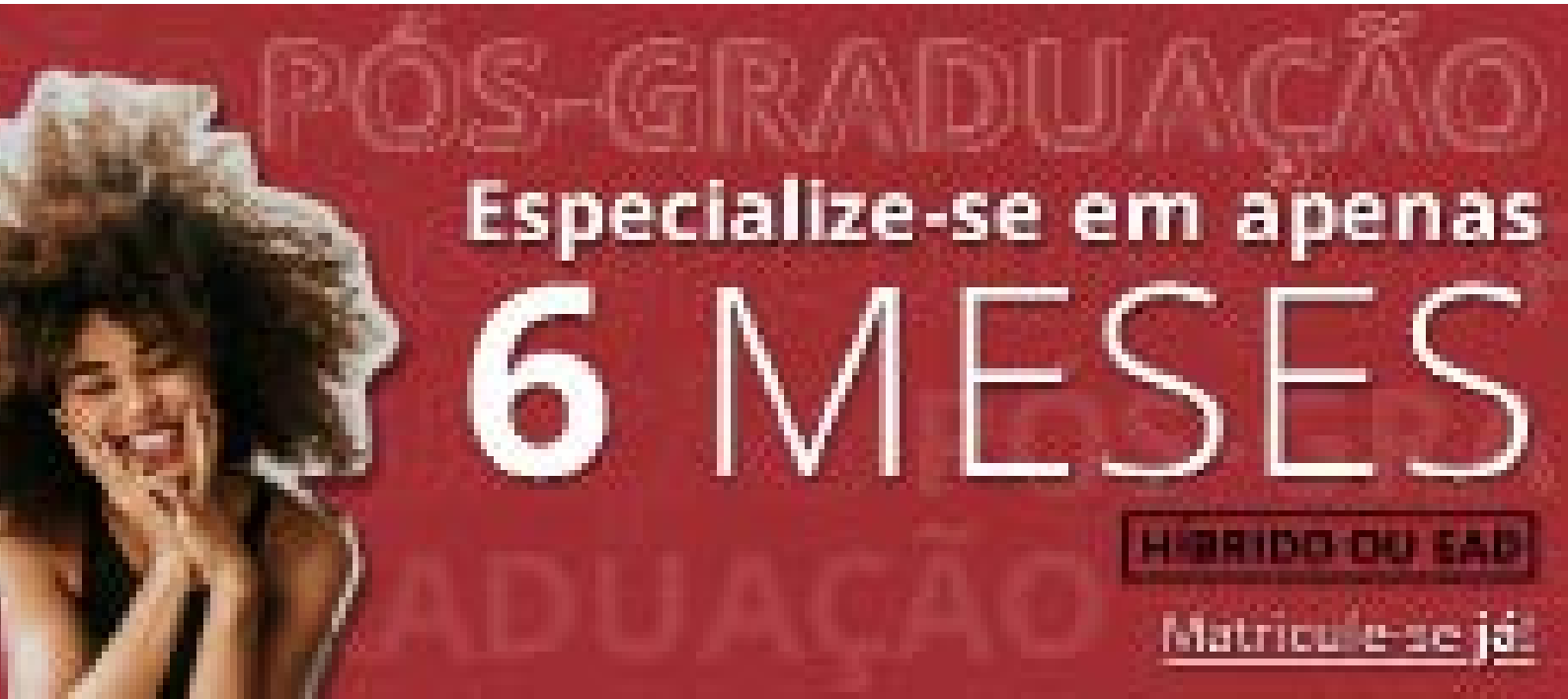
Tenho que agradecer e pedir a todos que continuem seguindo os rumos do sucesso e trabalho que traçamos para o próximo ano.

Conquistamos excelentes resultados e ainda contamos com os agradecimentos dos nossos alunos que reconheceram nossos esforços. O melhor de tudo é que fizemos juntos trabalhando em equipe. Sou grato e a melhor palavra para reforçar meu sentimento e GRATIDÃO.

Vivemos momentos difíceis e fáceis também... sei que no próximo ano não será diferente, mas nossas aprendizagens vão nos ajudar a passar por eles de forma mais amena.

Muita garra, trabalho e planejamento estarão na nossa agenda 2023, e com certeza teremos motivos para agradecer a todos vocês.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ADRIANA DE LIMA ELOY.....15

2. A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE VIGENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ADRIANA JACOBUCCI RIBEIRO.....23

3. O USO DOS DADOS PESSOAIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: AS PRÁTICAS DE VIOLAÇAO DO DIREITO À PRIVACIDADE PELAS EMPRESAS E O BIG BROTHER
AFONSO SOARES DE OLIVEIRA SOBRINHO.....27

4. MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA.....33

5. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA SINDROME DE DOWN
ALESSANDRA DE CARVALHO MEIRES.....39

6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
ALESSANDRA GONÇALVES REZENDE.....44

7. O CONCEITO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA.....50

8. A MUSICALIDADE E SEUS ASPECTOS DE APRENDIZAGEM
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....59

9. A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO.....64

10. A MÚSICA NA ESCOLA: SIGNIFICATIVA E CONSTRUTIVA TENDO O ALUNO COMO PROTAGONISTA
BIANCA MARQUES.....71

11. A ARTETERAPIA COMO RECURSO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS SÉRIES INICIAIS
CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI.....76

12. A PRÁTICA EDUCATIVA E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
CAROLINE FINOTTO RULLO.....82

13. AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA.....85

14. A INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS.....89

15. ISSO É BRINQUEDO?
CINTIA ELIDIA FIRMINO.....95

16. OS DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – ADMINISTRAR OU GESTAR?
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO.....97

17. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE
DAIANE SOUZA ROSSI.....102

18. OS DESAFIOS ESCOLARES NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO REGULAR
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER.....110

19. LEDA CATUNDA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR
DAYANA ROCHA PAES.....116

20. A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIA E O IMAGINÁRIO INFANTIL
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO.....121

21. NEUROPSICOPEDAGOGIA E A LUDICIDADE ENQUANTO PRÁTICAS EDUCATIVAS
DIANA MOTA MOREIRA.....132

22. PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EDER TEODORO DA SILVA.....138

23. JOGOS SIMBÓLICOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO.....144

24. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PSICOMTRICIDADE E TDAH
ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS.....149

25. A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS
FÁTIMA CELESTINA MACEDO.....156

26. TRANSIÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) E DEMAIS ETAPAS EDUCACIONAIS SEM DESTRUIR A INFÂNCIA
FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA.....162

27. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA EXPANSÃO
GLEICIANE BEZERRA BARRETO.....166

28. A INSERÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
HEVELYN HERDINA ROLIM.....170

29. A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE
HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA.....174

30. A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
IEDA MARIS FRANCISCO DA SILVA.....182

31. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IVANILDO FRANCISCO DA SILVA.....191

32. MUSEU E ARTE NA EDUCAÇÃO
IZA CRISTINA RODRIGUES THOMAZIM.....196

33. PRÁTICAS EDUCATIVAS X LUDICIDADE

NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO.....203

34. A VISITA TÉCNICA DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS TÉCNICOS
JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA.....208

35. A PRÁTICA DA LUDICIDADE PARA ENSINAR COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
JOSELMA ANA DE MOURA MAIA.....215

36. BULLYING NA ESCOLA
JOYCE GONÇALVES MEDINA 219

37. A ARTE DOS CONTOS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI.....224

38. METODOLOGIAS ATIVAS ALUNOS ATIVOS
JULIO CESAR FERRI.....231

39. EDUCANDO PARA A LIBERDADE: EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPATÓRIA ENTRE AS ESCOLAS RACIONALISTAS E SINDICAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA E OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS.....235

40. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA DO ENSINO SUPERIOR
KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA.....242

41. O PROCESSO PSÍQUICO CIVILIZATÓRIO DE NORBERT ELIAS: UMA NUANCE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA
LILIAN FABRI SAMPAIO.....245

42. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LUANA MAYUMI TSUKAHARA DE SOUZA.....249

43. SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUANA NARDO DE MIRANDA.....254

44. O ENSINO DA ARTE E O MULTICULTURALISMO NO BRASIL
LÚCIA HELENEA MASIERO GUIRELLI.....260

45. O TEATRO E A ARTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
MÁRCIA CRISTINA PRÉTOLA MISSIAGIA.....265

46. O DESENHO E SUA IMPORTÃNCIA PARA OS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
MÁRCIA STOILOV.....271

47. O DESEMPAREDAMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
MARGARETH APARECIDA DE ANDRADE SOUZA.....275

48. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS.....277

49. JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO INFANTIL
MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA.....282

50. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
MARIA IRANI ALVES.....287

51. JOGOS E BRINCADEIRAS/PSICOMOTRICIDADE
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO.....293

52. RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL COMO PILAR DA GESTÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA EMPRESA NATURA
MARIA REGINA DE SOUZA.....302

53. AS CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO INTERIOR DA ESCOLA
MARINALVA RODRIGUES DA SILVA.....307

54. O BRINCAR E AS CRIANÇAS DA ATUALIDADE
MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS.....311

55. O AMBIENTE ESCOLAR, A FAMÍLIA E O PSICOPEDAGOGO
MARLENE LACARRA MEDINA.....314

56. A INSERÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR E A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES
MÔNICA FERREIRA DE MELO.....318

57. A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA
MONICA PONTES.....324

58. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO.....329

59. PRÁTICAS NA SALA DE AULA COM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS
RAQUEL LUJAN CAMILO.....334

60. AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A PSICOPEDAGOGIA
RITA DE CASIA HERNANDES.....339

61. ABORDAGEM DO TEMA SOLO NA EDUCAÇÃO BÁSICA GEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS.....344

62. A ARTE E A INFÂNCIA
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....348

63. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
TALITA DA SILVA SANTOS.....352

64. CONTRA A PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO: O "CÍRCULO" NA GRADE CURRICULAR DO CURSINHO POPULAR FLORESTAN FERNANDES
TALITA ZANATTA ALVES.....356

65. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO.....360

66. APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES COM FOCO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES

DA SILVA.....364

67. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANESSA GERALDI LEITE.....368

68. A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR
VIVIAN CRISTINA DE BARROS.....372

69. TEMÁTICA INDÍGENA: MUITO ALÉM DE REFLEXÃO, EDUCAÇÃO COMO BASE
VIVIANE DA SILVA.....377

70. AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
WILCEIA DOS SANTOS COSTA.....383

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

20 de dezembro 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. 12 (dez. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Arte-Educação. 2. Contação de história. 3. Instituições de ensino. 4. Museu. 5. Tecnologia digital. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Filosofar sempre foi importante, mas atualmente é imprescindível

Filosofar é importante, nos ajuda a desvendar os mistérios da nossa existeência, compreender o porquê e a razão fundamental para tudo que existe.

A filosofia não deseja a sabedoria ou o saber, não nos ensina verdades, nem comportamentos. Há quem diga que ela se esgota em perguntar o que ela é, numa solidão que não perturba ninguém.

Talvez ofereça uma ideia útil ao desenvolvimento das riquezas ou sonhos de outro sistema social completamente diverso. Existem críticas aos filósofos, que dizem que estes seriam pensadores sem proveito e nem perdas... Será?

Mas, perceba que só ao perguntarmos, mas por que filosofar? Já começamos a filosofar, quer dizer refletir sobre questões fundamentais da vida humana, porque quem faz a pergunta sente que precisa de uma resposta a essas questões para viver melhor.

Por exemplo numa atividade que se pergunta como deveria ser uma sociedade justa? As nossas reflexões nos levam a distinguir entre o verdadeiro pensamento que sabemos, ou apenas opinarmos sobre o tema. Então de uma filosofia espontânea podemos ir à filosofia acadêmica que nos dará mais elementos para a reflexão e consequentemente filosofar. Por exemplo a Filosofia Política é endereçada a nos levar à compreensão da organização da vida social e ao exercício de poder, pois a partir daí -+compreendemos que o filosofar é uma atividade intelectual muito profunda e abrangente das temáticas atuais.

O pensamento filosófico é caracterizado pela reflexão e nos leva a examinar com mais cuidado e conhecimento a realidade que se apresenta, seja nos temas que despertem nossa admiração, dúvidas ou indignação.

Ao definir a filosofia como reflexão, ela constitui um conhecimento do conhecimento, isto é, filosofar é atuar sobre o conhecimento científico epistemologicamente falando, sendo interrogando-o e, ou problematizando-o. A ausência de orientação filosófica no terreno da educação acarreta consequências lamentáveis.

Atualmente o ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio, uma avaliação para obter vagas na universidade, caracteriza-se por apresentar em suas questões uma forma de avaliar como o aluno apresenta uma posição a ser defendida, como propõe argumentos relativos aos temas em questão.

Sempre é avaliado como ele compreende a amplitude de conhecimentos em primeiro plano, isto é, sobre defender um ponto de vista sem perder o foco. Enfim, as argumentações apresentadas e ou pensadas deverão ser claras e lógicas.

Percebe-se que filosofar, conhecer, ler e compreender são competências do nosso tempo e que a filosofia poderá trazer para reflexão, temas com ética, justiça democracia e sociedade, mudança nas relações de trabalho, Escola de Frankfurt, Karl Marx, A mulher na sociedade moderna... que formará um aluno ativo e crítico.

Concluindo, a filosofia e a capacidade de filosofar se constituem importante e imprescindível ferramentas para nossa reflexão.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
ADRIANA DE LIMA ELOY.....15

2. A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE VIGENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR
ADRIANA JACOBUCCI RIBEIRO.....23

3. O USO DOS DADOS PESSOAIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: AS PRÁTICAS DE VIOLAÇAO DO DIREITO À PRIVACIDADE PELAS EMPRESAS E O BIG BROTHER
AFONSO SOARES DE OLIVEIRA SOBRINHO.....27

4. MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA.....33

5. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA SINDROME DE DOWN
ALESSANDRA DE CARVALHO MEIRES.....39

6. DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR
ALESSANDRA GONÇALVES REZENDE.....44

7. O CONCEITO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA.....50

8. A MUSICALIDADE E SEUS ASPECTOS DE APRENDIZAGEM
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....59

9. A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO
BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO.....64

10. A MÚSICA NA ESCOLA: SIGNIFICATIVA E CONSTRUTIVA TENDO O ALUNO COMO PROTAGONISTA
BIANCA MARQUES.....71

11. A ARTETERAPIA COMO RECURSO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS SÉRIES INICIAIS
CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI.....76

12. A PRÁTICA EDUCATIVA E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
CAROLINE FINOTTO RULLO.....82

13. AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA.....85

14. A INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS.....89

15. ISSO É BRINQUEDO?
CINTIA ELIDIA FIRMINO.....95

16. OS DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – ADMINISTRAR OU GESTAR?
CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO.....97

17. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE
DAIANE SOUZA ROSSI.....102

18. OS DESAFIOS ESCOLARES NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO REGULAR
DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER.....110

19. LEDA CATUNDA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR
DAYANA ROCHA PAES.....116

20. A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIA E O IMAGINÁRIO INFANTIL
DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO.....121

21. NEUROPSICOPEDAGOGIA E A LUDICIDADE ENQUANTO PRÁTICAS EDUCATIVAS
DIANA MOTA MOREIRA.....132

22. PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
EDER TEODORO DA SILVA.....138

23. JOGOS SIMBÓLICOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO.....144

24. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PSICOMTRICIDADE E TDAH
ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS.....149

25. A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS
FÁTIMA CELESTINA MACEDO.....156

26. TRANSIÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) E DEMAIS ETAPAS EDUCACIONAIS SEM DESTRUIR A INFÂNCIA
FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA.....162

27. TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA EXPANSÃO
GLEICIANE BEZERRA BARRETO.....166

28. A INSERÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA
HEVELYN HERDINA ROLIM.....170

29. A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE
HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA.....174

30. A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA
IEDA MARIS FRANCISCO DA SILVA.....182

31. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
IVANILDO FRANCISCO DA SILVA.....191

32. MUSEU E ARTE NA EDUCAÇÃO
IZA CRISTINA RODRIGUES THOMAZIM.....196

33. PRÁTICAS EDUCATIVAS X LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO.....203

34. A VISITA TÉCNICA DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS TÉCNICOS
JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA.....208

35. A PRÁTICA DA LUDICIDADE PARA ENSINAR COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO
JOSELMA ANA DE MOURA MAIA.....215

36. BULLYING NA ESCOLA
JOYCE GONÇALVES MEDINA 219

37. A ARTE DOS CONTOS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
JULIANA YURI NISHITANI.....224

38. METODOLOGIAS ATIVAS ALUNOS ATIVOS
JULIO CESAR FERRI.....231

39. EDUCANDO PARA A LIBERDADE: EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPATÓRIA ENTRE AS ESCOLAS RACIONALISTAS E SINDICAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA E OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE
KAUAN WILLIAN DOS SANTOS.....235

40. DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA DO ENSINO SUPERIOR
KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA.....242

41. O PROCESSO PSÍQUICO CIVILIZATÓRIO DE NORBERT ELIAS: UMA NUANCE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA
LILIAN FABRI SAMPAIO.....245

42. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LUANA MAYUMI TSUKAHARA DE SOUZA.....249

43. SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUANA NARDO DE MIRANDA.....254

44. O ENSINO DA ARTE E O MULTICULTURALISMO NO BRASIL
LÚCIA HELENEA MASIERO GUIRELLI.....260

45. O TEATRO E A ARTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA
MÁRCIA CRISTINA PRÉTOLA MISSIAGIA.....265

46. O DESENHO E SUA IMPORTÃNCIA PARA OS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS
MÁRCIA STOILOV.....271

47. O DESEMPAREDAMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
MARGARETH APARECIDA DE ANDRADE SOUZA.....275

48. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS.....277

49. JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO INFANTIL
MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA.....282

50. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
MARIA IRANI ALVES.....287

51. JOGOS E BRINCADEIRAS/PSICOMOTRICIDADE
MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO.....293

52. RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL COMO PILAR DA GESTÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA EMPRESA NATURA
MARIA REGINA DE SOUZA.....302

53. AS CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO INTERIOR DA ESCOLA
MARINALVA RODRIGUES DA SILVA.....307

54. O BRINCAR E AS CRIANÇAS DA ATUALIDADE
MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS.....311

55. O AMBIENTE ESCOLAR, A FAMÍLIA E O PSICOPEDAGOGO
MARLENE LACARRA MEDINA.....314

56. A INSERÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR E A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES
MÔNICA FERREIRA DE MELO.....318

57. A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA
MONICA PONTES.....324

58. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS
RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO.....329

59. PRÁTICAS NA SALA DE AULA COM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS
RAQUEL LUJAN CAMILO.....334

60. AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A PSICOPEDAGOGIA
RITA DE CASIA HERNANDES.....339

61. ABORDAGEM DO TEMA SOLO NA EDUCAÇÃO BÁSICA GEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS.....344

62. A ARTE E A INFÂNCIA
SANDRA GLAUCIA BIANCHI.....348

63. O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
TALITA DA SILVA SANTOS.....352

64. CONTRA A PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO: O "CÍRCULO" NA GRADE CURRICULAR DO CURSINHO POPULAR FLORESTAN FERNANDES
TALITA ZANATTA ALVES.....356

65. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO.....360

66. APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES COM FOCO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA.....364

67. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GERALDI LEITE.....368

68. A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR
VIVIAN CRISTINA DE BARROS.....372

69. TEMÁTICA INDÍGENA: MUITO ALÉM DE REFLEXÃO, EDUCAÇÃO COMO BASE
VIVIANE DA SILVA.....377

70. AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
WILCEIA DOS SANTOS COSTA.....383

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.



ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ADRIANA DE LIMA ELOY

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos surdos no espaço pedagógico tem sido alvo de vários questionamentos, principalmente quando se discuti sobre a inclusão destes alunos no Ensino Regular da Educação Básica. Entretanto, embora o processo de inclusão é defendido como essencial e importante, exige não apenas uma modificação na estrutura da escola, como também uma transformação nas atitudes, posturas, valores e respeitos ás diferenças.

Antes mesmo do nascimento, os pais possuem expectativas sobre o novo membro da família, deste modo, o nascimento do filho com surdez é uma situação diferente da qual havia imaginado. Neste sentido o período do diagnóstico pode ser marcado por vários sentimentos negativos e, além disso, o impacto da descoberta pode acarretar em distintas reações diante de uma situação não desejada pelos pais.

A metodologia utilizada para elaboração deste trabalho é de cunho bibliográfico, tendo como foco principal esclarecer ideias e conceitos com dados obtidos por meio de acervos pesquisados, confrontando e discutindo informações entre as várias literaturas publicadas sobre o tema proposto. Foram utilizados materiais de fontes secundários que já se tornaram públicos como: revistas, jornais, artigos acadêmicos, periódicos, teses, internet, entre outros meios de comunicação.

É sabido que os anos iniciais da criança são vistos como uma fase crítica para o desenvolvimento da audição e para prognóstico do desenvolvimento da fala, entretanto, quando as fases de otimização das bases neurológicas já foram concluídas a reabilitação se torna menos eficaz. Diante disso, o diagnóstico precoce da perda auditiva possibilita que haja intervenção fonoaudiologia ainda no período considerado favorável da maturação das vias de audição, proporcionando um desenvolvimento global adequado das crianças.

A intervenção precoce é essencial para o ajustamento da família nos casos de diagnóstico positivo para surdez. Além disso, a inclusão de surdos na escola regular tem proporcionado polemicas e discussões entre familiares, profissionais e estudiosos que visam uma melhor qualidade de vida para o sujeito surdo.

O assunto vem sendo discutido a partir de diferentes conceitos, dentre estas, o direito do indivíduo deficiente e o exercício da cidadania, a exposição ao português ou a língua de sinais e aos métodos de ensino. Entretanto, embora essa diversidade resulte em um referencial heterogêneo e rico, ainda pouco se fala sobre os impasses do diagnostico tardio no processo de ensino e aprendizagem o que evidencia a necessidade de expandir as discussões sobre o assunto.

OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo geral

Elucidar sobre os efeitos nocivos do diagnóstico tardio da surdez para o processo de ensino e aprendizagem.

1.1.2 Objetivos específicos

Analisar as consequências do diagnóstico tardio da pessoa surda;

Verificar o papel social da escola e;

Apresentar o processo de inclusão do aluno surdo.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema se justifica por considerar que as dificuldades das pessoas surdas para o processo de aprendizagem e escolarização decorrem não apenas da perda auditiva, como também da interferência do cenário pedagógico. Além disso, se justifica por considerara que se faz necessário a expansão da discussão sobre o assunto considerando os obstáculos e desafios trazidos pela sua implementação.

PROBLEMA

A perda parcial ou total da audição tem sua maior consequência associada diretamente ao processo de comunicação, pois a pessoas com surdez perde muito das questões que acontecem a sua volta. Diante disso o trabalho parte do seguinte questionamento: O diagnóstico tardio da surdez prejudica o processo de escolarização da criança?

A SURDEZ

O papel da audição não é somente importante como bastante complexo, pois o ouvido funciona como uma ponte entre o sistema nervoso e o mundo exterior, "adaptando informações vibratórias e transmitindo sinais temporais" (DESSEM; BRITO, 1997, p. 111). As transformações no papel auditivo modificam consideravelmente o conceito do meio e toda construção psifisiológica do mundo pelas crianças, conforme a linguagem e o pensamento verbal são transformados e se tornam irrelevantes na construção da personalidade e na integração social da criança.

Sem a audição as pessoas perdem a mais vital das estimulações, ou seja, o som da voz que traz a linguagem e o pensamento ativo. De acordo com Dessem e Brito (1997, p. 111), a vida da criança surda é empobrecida de sons comuns á criança ouvinte, tais como a música, o canto dos pássaros ou a buzina de um carro".

A surdez ou também denominada de deficiência auditiva, pode ser adquirida ou congênita, sendo que nesta última ocorre ainda no período da gestação, conforme fatores elucidados no quadro 1.

Quadro 1: Surdez Congênita

TIPOS DE SURDEZ	FATORES QUE PODEM CAUSAR A SURDEZ NA GESTAÇÃO
SURDEZ CONGÊNITA	Medicamentos tomados pela gestante;
	Doenças adquiridas durante a gestação como: sífilis e toxoplasmose, ou motivos hereditários;
	Exposição da mãe a radiação
	Complicações no parto
	Infecção hospitalar;
	Uso de fórceps para retirar a criança;
	Falta de oxigênio;
	Nascimento fora do tempo
	Doenças contraídas pela gestante como: sarampo, rubéola, toxoplasmose, sarampo, sífilis, herpes, diabetes, pressão alta, meningite

Fonte: Adaptação Moraes, 2017.

A surdez causada por estas doenças, é denominada de surdez neurossensorial ou de percepção. Esse tipo de surdez ocorre devido a lesões nas células sensoriais e nervosas, cujas levam o estímulo do som da cóclea até o cérebro. Segundo Moraes (2017) as patologias que atingem o nervo auditivo e a cóclea são de difíceis tratamentos. Entretanto, segundo Dessem e Brito (1997) cabe ressaltar que:

[...] a ausência da função auditiva acarreta uma modificação na organização neurológica do indivíduo, podendo desencadear um bloqueio no fluxo de mensagens e, consequentemente, a comunicação, como um todo, estará então sofrendo uma interferência (DESSEM; BRITO, 1997, p. 114).

A caracterização da deficiência auditiva é dada por: parcialmente surdo (surdez leve e moderada) e, surdo (surdez severa ou profunda) conforme ilustrado no quadro 2.

Quadro 2: Caracterização da Surdez

CARACTERIZAÇÃO DA SURDEZ	DEFINIÇÃO
PARCIALMENTE SURDO	Surdez leve: a perda auditiva é de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras, mas não impede a aquisição normal da linguagem, embora esta possa ser a causa de algum problema articulatório ou dificuldade na leitura e/ou escrita. Em geral, tal indivíduo é considerado desatento, solicitando, frequentemente, a repetição daquilo que lhe é falado.
	Surdez moderada: a perda auditiva está entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra; é frequente o atraso de linguagem e as alterações articulatórias, havendo, em alguns casos, problemas linguísticos mais graves. Em geral, os indivíduos com surdez moderada identificam as palavras mais significativas, apresentando dificuldade em compreender outros termos de relação e/ou frases gramaticais. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão individual para a percepção visual.
	Surdez severa: a perda auditiva está entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda permite que o indivíduo apenas perceba sons fortes e conhecidos, podendo ele atingir a idade de quatro ou cinco anos sem aprender a falar. A compreensão verbal dependerá, principalmente, da aptidão do indivíduo para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.
SURDO	Surdez profunda: a perda é superior a noventa decibéis e, impede que o indivíduo perceba e identifique a voz humana, impossibilitando a aquisição da linguagem oral.

Fonte: Adaptado Dessem e Brito, 1997, p. 114.

A perda da audição possui repercussão sobre o desenvolvimento infantil, entretanto a identificação precoce da surdez possui importância crucial para o processo de adaptação do indivíduo no mundo. De acordo com Dessem e Brito (1997, p. 115) "a identificação do grau de surdez apresentado pela criança e o diagnóstico diferencial da deficiência auditiva constituem-se fatores fundamentais para o acompanhamento e orientação quanto aos cuidados dispensados à criança".

DIAGNÓSTICO DE SURDEZ AINDA É TARDIO

A surdez, segundo Carvalho (2004), quando diagnosticada precocemente o logo iniciado o tratamento, a recuperação pode criar um quadro próximo a de uma pessoa ouvinte. Entretanto, no Brasil, a idade média que ocorre o diagnóstico é aos quatros anos, sendo vista pelos médicos como tardia.

Os pais devem observar se há atraso na fala, ou na comunicação para detectar a surdez, pois aos setes meses de vida a criança já deve imitar alguns sons. E, com um ano deve pronunciar no em torno de dez palavras e aos dois anos deve possuir um vocabulário médio de cem palavras. Silva e Gonçalves (2013) elucidam que:

Sabe-se que a privação sensorial nos primeiros anos de vida poderá acarretar dificuldades na aquisição da fala e da linguagem, interferindo no processo do desenvolvimento do pensamento, da inteligência e

do raciocínio, como também na formação do indivíduo como um todo e até em seu processo de escolarização (SILVA; GONÇALVES, 2013, p. 293).

A audição começa a ser desenvolvida após o quinto mês de gestação, se intensificando nos primeiros meses após o nascimento. A surdez segundo Carvalho (2004) tem vários motivos e pode ocorrer em diferentes estágios da vida. O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta os principais fatores de risco que pode ocasionar a surdez aos bebes recém-nascidos, ou seja, do primeiro ao vigésimo oitavo dia de vida.

Quadro 3: Fatores de risco as crianças do 1° ao 28° dia de vida

PERÍODO	FATORES DE RISCO
	Histórico familiar.
Bebês do primeiro ao vigésimo oitavo dia	Infecção intrauterina provocada por rubéola, sífilis, herpes genital, citomegalovírus ou toxoplasmose.
	Anomalias crânio faciais que afetam o ouvido e o canal auditivo.
	Peso inferior a 1,5 quilos ao nascer.
	Hiperbilirrubinemia: doença que ocorre 24 horas depois do parto, quando o bebê fica todo amarelo por causa do aumento de uma substância chamada bilirrubina.
	Medicação tóxica: relacionado ao uso de antibióticos que podem afetar o ouvido interno.
	Meningite bacteriana.
	Ventilação mecânica em UTI Neonatal por mais de 5 dias, quando o bebê precisa ficar entubado por não conseguir respirar sozinho e.
	Síndromes neurológicas, como Waldenburg ou Down.

Fonte: Adaptado Carvalho, 2004

Em crianças de até dois anos, de acordo com Carvalho (2004) a surdez pode ser causada por meningite virótica ou bacteriana (sendo esta a maior causa de surdez no Brasil, conforme o Instituto Nacional de Educação para surdos), fratura craniana ou trauma na cabeça associada a perda de consciência. Persistente infecção no ouvido, cuja pode durar por mais de três meses ou medicação outotóxica.

Os adultos também precisam tomar cuidados, pois no estágio da vida também é possível ficar surdo. De acordo com Carvalho (2004) além dos fatores associados as crianças, o uso contínuo de aparelhos sonoros e fones de ouvido, trabalhos em ambientes com alto nível ruídos, e constantes infecções podem levar a surdez.

Entretanto, assim como ocorre em outras deficiências, o surdo ainda não está incluso na sociedade. Segundo Carvalho (2004) é extremamente difícil chegar sozinho em um ambiente onde não há pessoas que conheçam e dominam a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e tentam se fazer entender.

O surdo ainda é visto como dependente do ouvinte, pois dificilmente encontram lugares públicos ou privados que disponibilizam interprete de LIBRAS. Entretanto, são vários os benefícios comunicativos, linguísticos, sociais, emocionais e cognitivos proporcionados pelo diagnóstico precoce. "Portanto, as ações de promoção podem se tornar um meio eficaz no processo de detecção precoce e devidos encaminhamentos, a partir de um trabalho interdisciplinar e multiprofissional" (SILVA; GONÇALVES, 2013, p. 299).

O diagnóstico tardio, ou seja, que ocorre após os dois anos de idade, ocorre principalmente devido ao atraso da fala percebido na criança. Para a família, principalmente para os pais a surdez ainda é tida como um tabu, no entanto demoram a buscar por ajuda na expectativa de que seja algo transitório (SILVA; GONÇALVES, 2013).

No estudo realizado por Silva e Gonçalves (2013, p. 293) apresentou que "os desdobramentos da surdez diagnosticada tardiamente permeiam os âmbitos relacionados à saúde e à educação das crianças com surdez". Além disso, o diagnóstico tardio dificulta a inserção das crianças surdas no espaço pedagógico, na escolha dos métodos linguísticos, nos encaminhamentos aos espaços de protetização, levando a atrasos e desdobramentos importantes no desenvolvimento da linguagem.

O ESPAÇO ESCOLAR NOS DIAS ATUAIS

Desde o advento das sociedades industriais, o principal papel da escola que a sociedade delega é a formação para o mercado de trabalho. Deste modo a escola é colocada como bem que trará ascensão profissional, social ao seu possuidor, além de prosperidades econômicas. Deste modo, "a educação nos é apresentada como uma questão bastante complexa, pois não é uma simples questão de subsistência, mas é a propulsora da humanidade" (OLIVEIRA et al. 2013, p. 154).

As crianças e adolescentes que não frequentam as salas de aula por um motivo ou outro são rotuladas de fracassados ou inferiores, ou sejas como pessoas sem futuro. Este conceito possui presença forte na atualidade onde várias organizações pedagógicas vivem exclusivamente deste tipo de exploração. "Educar é, assim, humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos" (OLIVEIRA et al. 2013, p. 154).

Além da função social, a escola tem como papel a formação de pessoas para exercer a cidadania e intervenção na vida pública. Portanto, de acordo com Oliveira et al (2013) a escola deve preparar para a incorporação da vida pública e adulta, de maneira que possa manter o equilíbrio a dinâmica nas instituições de ensino.

Assim como as regras de convivência que compõe a sociedade, entretanto, é necessário desenvolver não somente a educação como a formação social para exercer a cidadania. De acordo com Brito (2014) é necessário:

Uma educação preocupada em formar "um ser humano livre, responsável, autónomo, solidário, sujeito de direitos, respeitador das outras pessoas e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com um espírito crítico, democrático, pluralista, criativo e interventivo face à sociedade", habilitando aos educandos a terem posicionamentos esclarecidos e críticos relativamente às questões do mundo de hoje (BRITO, 2014, p. 6).

O processo de educação escolar é uma prática que tem o papel de criar meios para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e aprendam o conteúdo para a construção de recursos de compreensão de mundo e de participação ativa em relações políticas, sociais e culturais amplas e diversificadas. Meios estes essenciais para a construção de uma sociedade democratizada e não excludente. Neste sentido Brito (2014) respalda que:

A escola não se propõe como um lugar mágico que vai mudar radicalmente a comunidade, o país e o mundo. Entretanto, devemos sim, acreditar na transformação do homem através das ações cotidianas e dos benefícios observados dentro e fora da comunidade escolar (BRITO, 2014, p. 10).

De acordo com Paro (1998) a educação é um fator de transformação social, portanto, poderá contribuir para a transformação da sociedade, na medida em for possível ser ferramenta em poder de grupos sociais sob o domínio de esforço contínuo de superação da sociedade de classe atual. Deste modo, a questão educacional enquanto fator de mudança de transformação social se inscreve no amplo contexto dos problemas entre políticas públicas e educação.

Para que a mudança social de fato ocorra é preciso que a escola proporcione oportunidades para aquisição do conhecimento. Além disso, a escola existe para que haja socialização do conhecimento construído durante os períodos históricos. Cabe ao aluno fazer uso dos conhecimentos adquiridos com intuito de desenvolver para que possa interagir e agir em busca de melhores oportunidades para si mesmo e para o espaço em que vive (SILVA, 2012).

Portanto, a função "da escola não está apenas em proporcionar a simples transmissão do conhecimento, tem o compromisso social para, além disso" (SILVA; PEREIRA, 2014, p. 9). Essa ótica social da escola de formação para a vida é bem mais ampla e, assim sendo, a formação intelectual dos sujeitos será também capaz de possibilitar a sua entrada para o mercado de trabalho.

O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

A instituição escolar é eleita pela classe popular como meio alternativo para buscar caminhos diferentes. É através da escolaridade que é possível conseguir recursos para sobreviver em uma sociedade, cujas normas são criadas tendo em vista que todas as pessoas tenham a mesma disponibilização, ou seja, condições para competir em teor de igualdade (SANTOS, TONIOSSO, 2014).

De acordo com Santos e Toniosso (2014, p. 126) "a escola tem por função a socialização entre seus participantes". Em sua origem, a escola era um benefício que poucas pessoas podiam usufruir, pois o processo de educação formal era destinado a classe dominante, assim o restante da população permanecia sem os conhecimentos eruditos transmitidos no espaço escolar.

Entretanto, após os conceitos estabelecidos na Revolução francesa no final do século XVIII, a educação passou a ser estabelecida como direito de todos os indivíduos na maioria dos países. Segundo Santos e Toniosso (2014) o Brasil teve esse direito reconhecido somente na segunda metade do século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja passou a estabelecer igualdade entre todos os sujeitos.

"A educação que antes era vista como dever apenas da família, passou a ser também dever do Estado, o que favoreceu para que a educação básica se tornasse direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo" (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 126). Entretanto, o papel social da escola tem sido um assunto frequente nos debates sobre a educação devido a globalização e os avanços tecnológicos que possibilitou o acesso a informação, embora o conhecimento em sai, ainda contínua restrito a classe dominante e tem ocupado um papel central cada vez maior na organização econômica e social.

Segundo Penin e Vieira (2002) os debates em torno do papel social da escola buscam redefinir a centralidade da instituição social, considerando que sempre que a sociedade se depara com mudanças, novas exigências também são atribuídas a este cenário e consequentemente suas possibilidades e seus limites tendem a ser questionados e sua função social tende a ser revista.

A escola sempre é lembrada como uma instituição que se encarrega da promoção da inclusão e redução da exclusão. Portanto, a escola é uma instituição social importante, pois além de ter o papel de fornecer preparação moral e intelectual aos alunos, também ocorre a inserção social (PENIN; VIEIRA, 2002).

Segundo Silva e Ferreira (2014, p. 7) "isso se dá pelo fato da escola ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar". Pois, o espaço familiar é o primeiro canal de socialização de todos os sujeitos, é o espaço onde as pessoas passam a exercer papel essencial no decor-

rer do trajeto de suas vidas.

Pois, segundo Silva e Ferreira (2014) são as experiências adquiridas no bojo familiar que contribuirão para a formação enquanto pessoa adulta. Entretanto, vale ressaltar que depois da família a escola passa a ser o espaço social.

A escola, de fato institui a cidadania. É este o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se num comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ apud SILVA; FERREIRA, 2014, p.7)

Entende-se que a escola é um espaço onde as pessoas começam a ter as relações que além do âmbito familiar, ou seja, inicia ao convívio com indivíduos de diferentes culturas, etnia, cor, raças e religião, Portanto, conforme apontado por Silva e Ferreira (2014) independente dos novos papeis sociais assumidos pela escola, advindos da complexidade da sociedade atual, sua função principal permanece que é a socialização do saber sistematizado.

Desta maneira, segundo Mendonça (2009) a escola no desempenho de seu papel social de formadora de indivíduos históricos, precisa ser um ambiente de sociabilidade que proporcione a socialização e a constituição do conhecimento produzido, considerando que este conhecimento não é dado antes. Pois, se trata de um conhecimento vivo caracterizado como processo em construção.

OS DIREITOS DO DEFICIENTE AUDITIVO NA SOCIEDADE ATUAL

De acordo com Bueno (2001) até os dias atuais o trabalho com o surdo é controverso, havendo duas linhas de seguimentos – a oralista (métodos que utiliza o treinamento oral), e a LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais).

O século XIX caracterizou-se pelo domínio da linguagem gestual sob influência do Instituto de Surdos de Paris, criado pelo Abade de L'Epée. Em 1880 o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, em Milão, considerou o oralismo como o método mais adequado, pela possibilidade de integração do indivíduo à sociedade (BUENO, 2001, p. 39).

A prática educacional com escolas especiais favoreceu a segregação e o surgimento das comunidades surdas. Já nos EUA (Estado Unidos da América) deuse início a movimentos favoráveis à Língua de Sinais como uma língua mais completa, onde se permitiu um desenvolvimento maior dos surdos, culminaram na proposta bilíngue que defende o acesso à Língua de Sinais, da comunidade surda, a oral e escrita, da classe majoritária (BUENO, 2001)

A Declaração de Salamanca publicada nessa época reconhece a Língua de Sinais "e a possibilidade de sua utilização para a educação dos deficientes auditivos, bem como a manutenção dos sistemas especiais de ensino como classes e escolas especiais" (BUENO, 2001, p. 41). No Brasil não é diferente, a maioria dos surdos que tem acesso à escola e atendimento especializado tem sido tratados por métodos que visam à comunicação oral.

Se por um lado diversas crianças apresentam bons resultados com este método, por outro lado, devido à perda auditiva profunda ou a dificuldades próprias, não conseguem atingir o mesmo proveito. Na Educação Especial existem três princípios básicos e fundamentais para o pleno desenvolvimento do indivíduo, cujos são apresentados no quadro 1.

Quadro 4- Princípios norteadores da Educação Especial

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Princípio da Individualização	Cada indivíduo é um caso especial, particular, que necessita de um atendimento e planejamento curricular de acordo com suas necessidades e características individuais.
Princípio da Integração	Tem por objetivo de oferecer igualdade de oportunidades, da vida e convivências com as outras pessoas da comunidade. Esta integração pode ser ao nível físico, social, funcional e comunitário.
Princípio da Normalização	Ter por objetivo de proporcionar ao indivíduo uma vida mais simples, mais humana e a mais normal possível.

Fonte – Adaptado Shimazaki, 2007.

Por meio destes princípios a Educação Especial quer proporcionar ao indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência ao não isolamento do mundo do convívio social (SHIMAZAKI, 2007). O fator de integração é de fundamental importância que alugam as oportunidades educacionais e sociais.

A integração representa um valor constitucional que em si deve consubstanciar a aceitação da diferença humana. Mas esse valor constitucional deverá respeitar a diversidade cultural e social e em paralelo, a unidade da pessoa humana (BAGATINI, 1987, p. 39).

Atualmente a sociedade, identifica uma mescla de surdos no universo da deficiência auditiva, ou seja, alguns que usam aparelhos e falam que não usam aparelho e são sinalizados, outros que não falam e não usam aparelhos, temos surdos que são cegos ou os que possuem todas as características citadas. Dentro dessa diversificação de surdez, entende-se que todas as formas para alcançar a comunicação são válidas (FRIAS, 2017).

Em suma todos nós buscamos uma comunicação sem ruídos, uma comunicação perfeita. Seja surdo ou ouvinte. Observa-se assim que, mesmo os surdos que aprende-

ram a falar que não utilizam a Língua brasileira de sinais, têm buscado aprender a língua (DESSEN; BRITO, 1997).

A sociedade está se preparando para aceitar o surdo como uma pessoa normal em vários aspectos. Os desequilíbrios psicológicos e neurológicos encontrados num surdo o rotulam como indivíduo incapaz de exercer funções diversas, das quais na verdade, os principais causadores do insucesso dos surdos são as relações interpessoais (DESSEN; BRITO, 1997).

A integração de surdos e ouvintes é um trabalho demorado de conscientização e entende-se ser mais um desafio para os profissionais da área educacional e humana. No Brasil embora, os preconceitos ainda estejam muito presentes, permeando as relações entre deficientes e não deficientes é certo que uma nova postura diante dos cidadãos com deficiência está sendo gradativa, mas sistematicamente, assimilada pela sociedade (DESSEN; BRITO, 1997).

Os direitos que os deficientes possuem, são exatamente os mesmos dos demais cidadãos, ocorrendo que, segundo Frias (2017), para os deficientes exercerem parte desses direitos se torna indispensável à adoção de medidas especiais. Pois, o exercício pleno do direito de ir e vir das pessoas com deficiência, quase sempre depende da retirada das barreiras ambientais.

Em suma o surdo, ao adquirir sua identidade faz com que sua linguagem seja disseminada por onde passa, pois é através dela que ocorrerá sua comunicação, fazendo assim, com que o direito de acessibilidade seja post em prática perante a sociedade (FRIAS, 2017, p. 6).

Não existe uma escala de valores em relação ao mérito dos direitos das pessoas deficientes que devem ser observados, e cujo exercício deve ser assegurado para que a sua inclusão seja garantida, sendo impossível abrir mão de um deles, sem prejuízo de todos. O exercício dos direitos deve ter garantia de forma integrada aos demais cidadãos (FRIAS, 2017).

De acordo com Frias (2017) sendo fato que o surdo deve ter total conhecimento à língua oral e escrita, também não é menos fato que não devemos desmerecer o seu próprio patrimônio linguístico, pois, a influência da surdez sobre o indivíduo cria características particulares que vão desde o desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social.

A INCLUSÃO DO SURDO NA ESCOLA REGULAR

De acordo com Isaac e Manfredi (2005) o futuro de uma criança que nasce com deficiência auditiva depende muito da identificação precoce, ou seja, no primeiro ano de vida, seguida de intervenção médica imediata e adequada. Quando a surdez é identificada tardiamente é difícil para os sujeitos adquirem habilidades essenciais e fundamentais de linguagem cognitivas e sociais que forneçam embasamentos para posterior escolarização.

Quando o diagnóstico da surdez ocorre de maneira precoce, o surdo obtém grandes progressos, além de serem melhores sucedidos no processo de escolarização e se tornam pessoas mais produtivas na sociedade. Portanto, segundo

Isaac e Manfredi (2005, p. 237) “quanto mais cedo a intervenção e a habilitação iniciam mais significativos e efetivos são os efeitos”.

A identificação da surdez nos primeiros doze meses de vida assegura a aquisição e o desenvolvimento da linguagem. Deste modo o diagnóstico tardio da perda auditiva pode acarretar em sérios problemas ao desenvolvimento do sujeito surdo, isto é, a detecção e o tratamento precoce auxiliam no prognóstico do desenvolvimento da linguagem, das habilidades pedagógicas e da interação social dos indivíduos (Isaac; Manfredi, 2005).

De acordo com Damázio (2007) o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com surdez não reporta somente aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos que existem nas atitudes da sociedade. Os sujeitos com surdez enfrentam vários entreves para participar da educação pedagógica, advindos da perda auditiva e do modo como se estruturam as propostas educacionais dos espaços escolares.

Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (DAMÁZIO, 2007, p. 13).

De acordo com Damázio (2007) estudos realizados entre o final do século XX e início do século XXI, contribuíram para a educação dos sujeitos surdos em escola regular, enfatizando a valorização das diferenças para o convívio social e reconhecimento da capacidade e do potencial de cada pessoa. Além disso, a troca simbólica provoca a capacidade representativa dos alunos surdos, o que favorece o pensamento do conhecimento, em espaços heterogêneos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atende-las que não consideram a diversidade linguística (DAMÁZIO, 2007, p. 13-14).

As questões sobre a inclusão dos surdos no espaço pedagógico ainda geram po-

lemica entre familiares, profissionais e estudiosos e entre os próprios sujeitos com surdez. Aqueles que defendem a identidade, a cultura e comunidade surda, segundo Damázio (2007) se alicerçam, alegando que estas necessitam de compreensão nas suas especificidades, entretanto, é possível na cilada da diferença, e em nome da diferença pode ocorrer a segregação.

Diante disso, é importante buscar nos desentendimentos promovidos pela diferença, novos trajetos para o convívio social dentro e fora dos espaços pedagógicos. Segundo Mantoan (2003) a implantação do Paradigma de Suporte da sustentabilidade a prática inclusiva nos espaços sociais, principalmente na escola com intuito de promover a inserção de alunos deficientes no ensino regular.

Este paradigma está acompanhado da proposta do acompanhamento dos educandos com surdez nas salas de aula, por professores capacitados que possam auxiliar na resolução de dúvidas ou possíveis dificuldades no processo de aprendizagem. São denominadas de escolas inclusivas, aquelas que garantem o processo de aprendizagem para todos os seus alunos, "reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridades e necessidades" (BRASIL, 2000, p. 42).

Portanto, o espaço pedagógico precisa se organizar, com intuito de garantir os direitos humanos aos seus alunos, assim contribuindo de maneira efetiva para a aprendizagem e, ao mesmo tempo respeitando e se adequando as necessidades educacionais pedagógicas de cada aluno, independente de sexo, etnia, condição social, idade ou deficiência. De acordo com Mantoan (2003) a escola inclusiva tem o aluno como principal foco de toda ação educacional dirigida pelo educador, o que auxilia pedagogicamente em todas as necessidades do aluno.

A escola inclusiva também faz o acompanhamento da comunidade e dos familiares que o aluno inclusivo pertence para que ocorra seu desenvolvimento social e cognitivo. Deste modo, o mesmo ocorre com o sujeito surdo, pois o mesmo tem necessidade de todo aparato social e pedagógico para que possa se sentir inserido efetivamente na educação regular (MANTOAN, 2003).

Segundo Damázio (2007) a inclusão do sujeito surdo deve acontecer desde os anos iniciais do ensino, ou seja, desde a Educação Infantil até o ensino superior. Proporcionado desde cedo que o aluno com surdez utilize dos recursos de que precisa para superar as limitações e obstáculos no processo de ensino e de aprendizagem e, assim usufruir de seus direitos pedagógicos, exercendo sua cidadania conformes os princípios da Constituição Brasileira.

"A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado" (DAMÁZIO, 2007, p. 14). Assim o aperfeiçoamento do espaço pedagógico em favor de todos os alunos é essencial. Além para que haja inclusão do surdo os professores precisam ter conhecimento e saber usar a LIBRAS, embora cabe considerar que somente a adoção desta língua não é o bastante para escolarizar o aluno surdo.

Portanto, é preciso que a escola regular implemente ações que tenham sentido para todos os alunos e, que possa haver compartilhamento deste sentido com os alunos surdos. Além disso, mais que a utilização de uma língua o aluno surdo precisa de espaços pedagógicos estimuladores, que desafiem seu pensamento e explore suas habilidades e capacidades em sua totalidade (DAMÁZIO, 2007)

[...] o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o da escola, na medida em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, consequentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento (DAMÁZIO, 2007, p. 15).

Portanto, tendo em vista a necessidade de desenvolver a capacidade representativa e linguística dos alunos surdos, o espaço escolar comum, segundo Damázio (2007, p. 15) deve proporcionar a escolarização em um período e o Atendimento Pedagógico Especializado em outro, "contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa.

Diante disso, cabe enfatizar a importância da adaptação do currículo no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades pedagógicas especiais. De acordo com Carvalho (2010) a adaptação do currículo deve ser compreendida como mais um recurso que possibilita maiores níveis de individualização do processo de escolarização, particularmente importante para alunos inclusivos.

Para os alunos com surdez as adaptações do currículo devem consistir de metodologias e estratégias que envolvem a participação dos mesmos no sistema regular de ensino. Pois, a adaptação do currículo para a educação dos surdos constitui o modelo mais adequado de atender suas necessidades educativas. "Não se trata de elaborar um programa paralelo, mas de ajustar a programação regular adotada para os demais alunos, uma vez que a maioria dos surdos pode beneficiar-se de um currículo regular" (BRASIL, 1997, p. 32).

A prática educacional utilizada para o processo educacional dos alunos com surdez precisa de métodos diferenciados, cujos forneçam subsídios adequados para que os

conteúdos abordados possam ser apreendidos pelos alunos surdos de modo significativo. Entretanto, segundo Tenor et al. (2009) mesmo sendo cada vez mais forte a necessidade de iniciativas que proporcionem a inclusão dos deficientes, os espaços escolares estão organizados para conviver com a exclusão sutil exclusão que ainda assola a Educação Básica no Ensino Regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico precoce da surdez evita agravos nos sintomas desta síndrome que possa vir a comprometer a vida social do sujeito surdo. Entretanto, o diagnóstico tardio é prejudicial ao tratamento, tendo em vista que a identificação na fase inicial desta deficiência permite um encaminhamento adequado e influência significativa no processo evolutivo da criança em sua totalidade.

Algumas consequências do diagnóstico tardio estão nos agravos de seus comportamentos, além disso, o efeito nocivo proporcionado pela intervenção tardia influencia também nos custos para a educação futura da criança. Entretanto, tão importante quanto os assuntos relacionados ao processo pedagógico do aluno com surdez são as questões associadas ao seu relacionamento com as demais pessoas, principalmente com os indivíduos do convívio familiar.

Cabe considerar sejam expostas de maneira precoce a linguagem de sinais, pois este processo desempenhará um importante papel na construção do português, cujo será usado como segunda língua. Assim, as conquistas que ocorreram no passado beneficiaram o tempo presente, abrindo novos caminhos. E, deste modo, a educação enquanto prática social se desenvolve nos relacionamentos estabelecidos entre grupos, podendo ser na escola ou em outros cenários da vida em sociedade construindo uma atividade histórica e humana definida na totalidade das relações de cunho social.

A questão da escolarização das crianças surdas elucida que, como todas as pessoas, esses indivíduos possuem necessidade de conhecimento de mundo, para que quando houver a recontextualização do escrito possa atribuir um sentido as pessoas que leem. Conclui-se que a inclusão de aluno com surdez no ensino regular, respeitando suas limitações e necessidades pedagógicas exerce papel essencial no seu desenvolvimento social.

Portanto, para a criança com surdez a inclusão educacional no ensino regular é o maio exercício de cidadania e direito que a mesma pode desempenhar, sendo papel da escola e da sociedade oferecer tal ensino de modo a oferecer um amparo maior aqueles que necessitam para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Conclui-se que a escola tem o papel de mediar, e possibilitar que o aluno tenha oportunidades de construir o saber, para que o estudante seja capaz de transformar o espaço em que vive.

REFERÊNCIAS

BAGATINI, Vilson. Educação física para deficientes. Porto Alegre: Sagra, 1987, p. 196-215.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. A Educação dos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas para inclusão: estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Edições Câmara, 2000.

BRITO, Azenath C. A. G. O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. In. Revista Primus Vitam. n.7. São Paulo, 2014.

BUENO, José G. S. Educação inclusiva e escolarização dos surdos. Revista Integração. n. 23, 2001, p. 37-42.

CARVALHO, Joyce. Diagnóstico da surdez no Brasil ainda é tardio. In. Jornal Online Tribuna Paraná. 2004. Disponível em: <http://www.tribunapr.com.br/arquivo/vi da-saude/diagnostico-da-surdez-no-brasil-ainda-e-tardio/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

CARVALHO, Rosita E. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. Atendimento educacional especializado: Pessoa com surdez. In. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Curitiba, PR. Cromos, 2007.

DESSEN, Maria A. BRITO; Ângela M. W. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. In. Paidéia, n.12, 1997, p. 111134.

FRIAS, Adrieli A. S. Inclusão Social dos deficientes auditivos: Fundamentos jurídicos e aspectos sociais acerca da acessibilidade dos surdos. 2017. Disponível em: <http://facnopar.com.br/conteudo-arquivos/arquivo-2017-06-14-1497468925797 5.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

ISAAC, Myriam L. MANFREDI, Alessandra k. S. Diagnóstico precoce da surdez na infância. In. Simpósio: Surdez: Implicações clinicas e possibilidades terapêuticas. v. 34, n.3. Ribeirão Preto, 2005.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão escolar: o que é? Porque? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, Paula L. Surdez. In. Mundo educação. 2017. Disponível em: <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/doencas/surdez.htm>. Acesso em: 06 jan. 2018.

OLIVEIRA, Terezinha et al. Escola, co-

nhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. In. Políticas Educativas. v.6, n.2. Porto Alegre, 2013, p. 145160.

PARO, Vitor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do Neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. São Paulo: Xamã, 1999, p. 101-120.

PENIN, Sonia T. Souza; VIEIRA, Sofia L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DPeA, 2002.

SANTOS, Luana R.; TONIOSSO, José P. A importância da relação escola-família. In. Caderno de Educação: Ensino e Sociedade. v.1, n.1. Bebedouro, SP, 2014, p. 122134.

SHIMAZAKI, Elsa M. Fundamentos da Educação Especial. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_ midori_shimazaki.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SILVA, Luciana S. G. GONÇALVES, Claudia G. O. Processo de diagnóstico da surdez em crianças na percepção de familiares e gestores. V. 18, n. 4. 2013, p. 293-302. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acr/v18n4/10.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

SILVA, Luis G. M. FERREIRA, Tarcísio J. O papel da escola e suas demandas sociais. In. Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2. 2014. Disponível em:

<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/415/372>. Acesso em: 10 jan. 2018

SILVA, Marcos. Origens e desenvolvimento da escola moderna. 2012. Disponível em: <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalago/16591914122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_2.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TENOR, Ana C. et al. A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores de um município de São Paulo. In. Revista Distúrbio Comum. V. 21, n.1, 2009, p. 7-14.

A INFLUÊNCIA DA SOCIEDADE VIGENTE NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

ADRIANA JACOBUCCI RIBEIRO

RESUMO

Neste trabalho pretende - se mostrar o quanto a sociedade atual tem influenciado o ambiente escolar. Com o advento tecnológico e as redes de internet o conhecimento e as vivências são compartilhados de forma democrática com uma capacidade móvel e imediata produzindo certa autonomia de valores. Jovens e crianças são capazes de produzir conteúdo significativo na internet e o compartilhamento dessas informações proporcionam uma revolução de memória, mostrando que hoje é um dos grandes desafios de nossas instituições escolares, que anteriormente era detentora do saber e do conhecer. Mas, agora busca compreender seu papel transversal e transdisciplinar ao se deparar com uma sociedade em rede que socializa conteúdo.

Neste percurso a escola descobre que seu papel está interligado ao da instituição familiar e que juntas devem procurar superar os obstáculos a fim de propiciar uma formação cidadã, integradora do ser humano.

Para tal deve se investir em uma educação democrática, participativa e interativa, onde todos os atores são responsáveis pelo seu sucesso.

Palavras-chave: Educação, família, sociedade, democracia e formação.

INTRODUÇÃO

A sociedade vive em constante mudança, muda sua forma de pensar, agir e trabalhar. Neste contexto a sociedade modifica também as relações que ela própria estabelece com o trabalho, com a família, com a escola, enfim com outro.

Essas transformações influenciam gerações que as perpetuam ou ainda as modifica novamente. Gerando conflitos entre sociedade, escola, família e aluno.

A sociedade moderna em meio a mudanças complexas caminha para um futuro ainda incerto. Estamos em fase de transição, hoje o poder de influência, devido ao fácil acesso ao conhecimento, informações e redes sociais; é menos desigual, embora o poder financeiro seja ainda para uma minoria.

Neste trabalho venho problematizar a situação atual de nossa sociedade e enfatizar suas carências.

Estamos deixando de ser uma sociedade hierarquizada, onde um detêm o poder sobre todos ou sobre muitos, hoje de certa maneira através da acessibilidade ao conhecimento o poder é mais democrático. Os mais influentes estão deixando de ser os mais ricos, passando a serem os que têm melhores ideias, os que são engajados, criativos, bem formados, que sabem trabalhar em grupo, que têm boas soluções diante de conflitos entre outros. Necessitamos nos reinventar em meio a revolução digital.

Neste contexto é fundamental destacar a importância da família no desenvolvimento emocional, social e cultural da criança e repensar essa relação. Sabemos que atualmente a constituição da família mudou por influências históricas e sociais e que essa mudança causou transtornos no relacionamento de seus membros e consequentemente em nossas crianças. Como essas transformações afetaram o desenvolvimento de nossos alunos? Cabe aqui se perguntar qual o papel da escola para viabilizar o diálogo entre as famílias em seus próprios ciclos e os delas com a escola, permitindo o pleno desenvolvimento de nossos educandos?

A fim de responder estes questionamentos e entender melhor o meu trabalho como educadora nesta sociedade é que estabelece este estudo, que será realizado através de pesquisa bibliográfica.

A FAMÍLIA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde os tempos mais antigos, a família corresponde a um grupo social que exerce grande influência sobre a vida das pessoas, sendo observada como um grupo com uma organização complexa, inserido em um contexto social amplificado com o qual mantém constante interação (Biasoli-Alves, 2004). O grupo familiar tem papel fundamental na formação do indiyíduo, já que é seu primeiro ambiente social. É nesse grupo que se aprende a socialização, valores morais, respeito e limites. Pode-se dizer, assim, que esta instituição é responsável pelo processo de socialização primária das crianças e dos adolescentes (Schenker & Minayo, 2003).

No seio familiar se ensina os limites da velha e nova geração, o aprendizado de cada uma delas e ainda se gera os conflitos que possam surgir entre as mesmas. Propiciando a adaptação do indivíduo a convivência em sociedade. Ao desempenhar suas funções, dentre as quais a socialização da criança, a família estabelece uma estrutura mínima de atividades e relações em que os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros são evidenciados. É por meio das interações familiares que se concretizam as transformações na sociedade e em seus segmentos, incluindo a escola.

A CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

Não se pode negar que a estrutura familiar sofreu sérias modificações e que as mesmas provocam influências nas gerações futuras provenientes desse novo contexto. A família hoje não é somente formada por pai, mãe e filhos biológicos e irmãos consanguíneos, como era algumas décadas atrás. Ela se constitui de filhos e irmãos não biológicos, de mãe e filhos, avós e netos, casais homossexuais, casais separados e até irmãos e irmãos. Dependendo do que ocasionou sua estrutura.

Outro fator que se modificou é que o pai não é mais a figura "cabeça" da casa, pois as rédeas da família foram tomadas pelas mães, que se tornaram economicamente ativas e independentes. Essa independência feminina também trouxe um outro aspecto ao papel de pai, que diante da nova estrutura familiar aprendeu a participar mais da educação dos filhos. Estes fatores, entre outros, tiveram um impacto direto no âmbito familiar, contribuindo para o surgimento de novos arranjos que mudaram a "cara" dessa instituição (Biasoli-Alves, 2004; Scott, 2004). Estas transformações levaram ao surgimento de configurações da organização familiares diferentes do modelo tradicional.

A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Desde a civilização egípcia carregamos um modelo de sociedade piramidal de poder, onde se crê que para haver ordem é necessário que haja o Um; Deus, rei, presidente, pai, professor, etc., onde tudo se estrutura em sua volta.

A Idade Média aliou a força da religião, do pensamento doutrinário, ao pensamento intelectual grego. A exaustão desse modelo trouxe a modernidade científica e filosófica que incentivou a liberdade e criatividade humana.

A euforia científica dos séculos XVIII e XIX, que nasceu da liberdade do pensamento com relação à religião e à fé, revolucionou as relações humanas e sociais, transformou a cidade e o campo. Surgiu então o capitalismo que gerou a classe de operários, a produção foi segmentada, setorizada, mas o poder continuou piramidal. Ao mesmo tempo, a linha de montagem, ao produzir a classe operária com suas imensas contradições, possibilitou o surgimento de um novo saber, o marxismo, que se configurou uma nova arma, capaz de derrubar estruturas cristalizadas, pois incentivava o desenvolvimento do pensamento e reflexão crítica dos mesmos sobre suas condições de vida. O século XX viu Estados se desfazerem e viu outros surgirem, viu uma guerra fria marcada antes de tudo pela consciência política. Mas o poder piramidal permanecia.

Foi somente com o surgimento da sociedade em rede, nascida do imenso investimento em conhecimento técnico (resultado do receio que tinham os que detinham o poder em investir em um ensino crítico e reflexivo em meio ao movimento marxista e comunista) que uma nova sociedade se impôs. O mais importante dessa nova sociedade, a sociedade do conhecimento, são as relações de poder transitórias e flexíveis, mudam de acordo com o surgimento de novos agenciamentos. Segundo a autora, "temos agora de elaborar novas questões para essa nova sociedade que emerge, ainda cambaleante, à nossa frente" (MOSÉ,2013).

O poder piramidal se garante por meio do medo, já a amplitude da rede estimula a ousadia. Essa liberdade em ousar precisa também ser trabalhada de maneira que não vire falta de limite. Há hoje também uma falta de valores, já que com o modelo anterior eles vinham prontos, precisamos aprender a criá-los.

Dentre outros desafios que precisamos aprender a lidar em nossa sociedade contemporânea a autora aponta: "produzir em vez de apenas memorizar conhecimento, criar em vez de apenas reproduzir valores, abrir novos mercados, em vez de apenas de enquadrar no existente, entre outros." (MOSÉ,2013)

Estamos vivendo uma transformação histórica, onde pessoas estão mais próximas, porém as desigualdades econômicas ainda se mantêm o que gerou um grande caos social e aumento da violência.

"Vivemos uma transição, temos um pé no futuro e outro na barbárie." MOSÉ, Viviane (a Escola e os Desafios Contemporâneos, pág. 32).Ou seja, tivemos um grande desenvolvimento tecnológico, mas, ao mesmo tempo, houve uma cada vez mais alarmante imaturidade política e social.

Vivemos mal, guiados pelo consumismo e em busca de prazeres imediatos que acarretam fragilidades da vida, das relações e até mesmo do planeta.

Em meio à história da sociedade se deu a história da educação, também marcada por desigualdades e exclusão, visto que era para poucos e esses poucos detinham o poder. Hoje, já que ter o maior número de carros e sapatos não é mais sinônimo de poder, a educação, enquanto formadora intelectual e cultural é o principal fato que definirá a exclusão ou a inclusão social, visto que ter maior acesso à informação não a garantem por si só.

"Ousaria mesmo dizer que a exclusão do saber, do conhecimento, é a raiz de toda a exclusão. É especialmente em função disso que precisamos de uma nova escola. Precisamos na verdade, nos recusar a ser o que somos e repensar o tipo de individualidade que nos foi imposto durante tantos séculos, a subjetividade do sim ou do não, do certo e do errado, do bonito e do feio. É promover novas formas de lidar com a vida".

MOSÉ, Viviane (a Escola e os Desafios Contemporâneos, pág. 45)

Nossas escolas precisam ser repensadas de acordo com o tipo de sociedade que se tem e que se espera ter. Não há mais sentindo continuar reproduzindo um modelo que já não dá conta de tanta complexidade existente em nossa sociedade.

Esse novo pensar precisa de urgência, visto que nossa sociedade necessita de mecanismos capazes de diminuir os abismos entre as classes e entre os povos, a fim de garantir a sobrevivência humana no planeta.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO CIDADÃ

O papel da escola é ajudar na formação ética de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, para tal temos que nos ater na formação instrucional e também na formação de valores, requisito essencial para a formação de um cidadão pleno e responsável.

Mas como a instituição escolar se porta diante desse papel? Será que ela o contempla? Segundo estudiosos a escola tem dois objetivos atualmente são a instrução e a formação ética, estes objetivos são indissociáveis, caminham juntos para uma formação de qualidade, que reflita nas ações de cidadania. A instrução se refere aos conhecimentos históricos adquiridos repassados em disciplinas como história, geografia, matemática, física, estudo da língua, entre outros. A formação ética é, segundo Araújo (2003), o desenvolvimento de aspectos que permitam aos jovens e crianças ter condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais de terem uma vida digna, saudável e participativa na vida política e pública de uma sociedade com criticidade e autonomia. Em paralelo à instrução, portanto, um dos objetivos da educação é desenvolver condições para que crianças e jovens participem da vida em sociedade de forma crítica e autônoma, mas o que ocorre com frequência no dia - a - dia da escola é uma preocupação maior com a instrução.

A formação para o desenvolvimento humano acaba ficando em segundo plano. Pressupondo que os dois objetivos centrais da educação – a instrução e a formação para a cidadania – são indissociáveis. Podemos dizer que o papel da escola não implica somente no aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também no desenvolvimento das condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais imprescindíveis para que crianças e jovens tenham uma vida digna e saudável.

Discutir acerca dos objetivos da educação é rever o comportamento escolar diante deles e o interesse dos profissionais da educação em transformar a escola e a sociedade de maneira geral.

O ato educativo deve ser um processo dialógico visando a transformação social combatendo assim a reprodução de um sistema excludente, o qual é disfarçado pela exploração do trabalho (capital). Neste sentido, Luckesi (1994), entende que:

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática (p.30).

Para tanto a instituição deve desenvolver práticas pedagógicas que levem os educandos analisar, criticar e atuar sobre sua realidade. Trazendo para o ambiente escolar a discussão sobre o que rege a sociedade atual e os valores nela inerentes e praticados, sem deixar de lado a participação da família para que se alcance tal objetivo.

EDUCAÇÃO EM VALORES

Quando falamos de educação em valores, geralmente associamos este feito a família, esquecendo que diante das transformações sociais, a escola tem papel fundamental na formação de valores, já que boa parte do tempo da criança e do adolescente é vivenciada no ambiente escolar e esse ambiente promove interações que comportam valores críticos, éticos e morais.

O processo de formação dos valores é complexo e demanda o desenvolvimento de aspectos sociais, culturais, psíquicos, políticos, afetivos, entre outros. Em tempos difíceis, de violência, indisciplina e falta de perspectiva para a juventude, a noção de valores adquire proporções enormes e diante disso é que a escola deve se comprometer com a educação em valores. Cabe aqui, portanto, uma nova postura da instituição educacional, deixando para trás concepções tradicionais da educação.

Compreender o que são valores e como cada um e todos os seres humanos se apropriam da cultura e se inserem eticamente no mundo faz parte do rol de preocupações daqueles interessados em estudar o citado binômio [educação e valores] e suas possíveis relações. Afinal, os valores seriam inatos, herdados geneticamente, transmitidos pela cultura ou resultariam de interações complexas entre as pessoas e o mundo/cultura em que elas vivem? (ARANTES, 2007, p. 9).

Para a citada autora, a escola precisa reconhecer que o processo da educação em valores é um complexo constituído de diferentes aspectos – sociais, culturais, psíquicos, políticos etc. – e suas relações mútuas. Isso quer dizer que para educar em valores precisamos levar em consideração não apenas a cultura e a sociedade, mas também as características inerentes ao sujeito como por exemplo os sentimentos.

Assim, podemos dizer que os valores não estão predeterminados geneticamente ao índividuo quando nascem e nem são internalizados de fora para dentro e sim são o resultado das ações do sujeito no mundo em que vive, e por isso podem ser exercitadas na escola.

Puig (ARANTES, 2007, p.110) também pode nos ajudar a entender o que são valores e sua importância para os processos de formação crítica do sujeito:

Ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Ter comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. Os valores são hábitos que aprendemos –comportamentos que podemos repetir –, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões. P (ARANTES, 2007).

Acreditamos que é sobre esse processo que a escola deve intervir intencionalmente, com o objetivo de formar pessoas capazes de almejarem uma vida mais digna para todos os seres humanos.

A AUTONOMIA DA ESCOLA

Autonomia da unidade escolar se expressa na construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que contemple o projeto de educação construído pela comunidade, em conformidade com as normas estabelecidas pela legislação vigente.

A autonomia deverá melhorar o trabalho da gestão escolar por meio de práticas descentralizadas , que permite a participação da comunidade interna e externa da escola no trabalho adminisrativo, nas decisões do projeto pedagógico da escola. A transformação histórica da realidade escolar, se concretiza pela cooperação, o espírito cívico.

Se observa, que vários setores internos das escolas discursam sobre uma prática de autonomia, mas na realidade são contra a participação da comunidade educacional. Conforme aponta Peroni (2003), a "[...] autonomia defendida por vários setores da comunidade educacional, a defesa de maior participação e controle social na gestão da educação", se dá pela responsabilidade de todos os atores envolvidos em prol de projetos totalizadores e solidários (p. 103).

Sobre o atual sistema vertical, hierárquico que ainda existe nas instituições escolares o autor discursa:

Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelece relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado ou município, acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade. Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que

deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado (pp.45-46)

A relação da escola com a comunidade externa e interna só tem sentido se ela (escola) fomentar um processo de construção ou de reconstrução da realidade dessas comunidades, é uma relação tensa, conflituosa em alguns momentos, mas necessário para que a escola tenha autonomia no desenvolvimento dos seus projetos junto as comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição escolar precisa mudar e seguir os rumos que a era tecnológica permite. O mundo evoluiu, mas a escola ficou no passado.

A educação deve buscar novas técnicas de ensino aprendizagem visando a formação cidadã, uma formação plena de direitos e responsabilidades gerando indivíduos ativos, questionadores, pesquisadores, pensadores autônomos, criativos e proativos. Para tal deve se investir em uma educação democrática, participativa e interativa, onde todos os atores são responsáveis pelo seu sucesso.

É necessária uma revisão do aspecto democrático dentro da instituição escolar e criar laços de parceria com as famílias. Apesar, desta última não conseguir cumprir seu papel social diante de seus filhos, a escola deve buscar acolher a diversidade das famílias e caminhar com elas para auxiliar as crianças e os adolescentes a desbravar a arte de aprender e conviver. Isso só acontece com uma gestão democrática que propõe um projeto político pedagógico inclusivo e com toda comunidade escolar e com ações que integram escola e famílias.

No âmbito escolar o papel do professor é fundamental para que os educandos aprendam com propriedade e trilhem um caminho para o futuro e crie uma sociedade igualitária e empática.

E o investimento na formação do professor é primordial para que eles entendam de tecnologia e de novos mecanismos que auxiliam no processo ensino aprendizagem e que compreendam. No entanto, a realidade é bem diferente, não há investimentos na formação do educador.

Além disso, o educador se dedica em tempo integral ao ato de educar não lhe sobrando tempo e dinheiro para investir em sua própria formação, já que muitos professores precisam trabalhar dobrar e até triplicar seus turnos de trabalho para obter uma remuneração que suprime suas necessidades, devido aos baixos salários.

O que se observa é uma degradação do profissional da educação e da sociedade que não tem uma perspectiva de mudança social. Não há uma responsabilização da família pelo, o não acompanhamento escolar dos educandos e não há engajamento para que isso ocorra.

A culpabilidade recai sempre ao professor, mesmo sabendo que há vários fatores como baixos salários, falta de formação e estrutura do sistema educacional. Sabe-se quais são os problemas existem na sociedade e na educação, mas não há comprometendo em resolvê-los.

A sociedade entrará em colapso e o caos que se instalará provavelmente fará com os indivíduos reflitam sobre suas ações dentro da instituição familiar e escolar e que elas trazem modificações irretratáveis para a humanidade.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim(organizadora) - Educação e valores. Ulisses Araújo e Josep Maria Puig - São Paulo: Sumos, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (2004). Pesquisando e intervindo com famílias de camadas diversificadas. Em C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), pesquisando a família: olhares contemporâneos (pp. 91-106). Florianópolis: Papalivro.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. Cortez, São Paulo, 1994.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2013.PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã,2003.

SCHENKER, M. & MINAYO, M. C. S. (2003). A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. Ciência & Saúde Coletiva, 8(1), 707-717.

SCOTT, A. S. V. (2004). A família como objeto de estudo para o historiador. Em C. R. Althoff, I. Elsen & R. G. Nitschke (Orgs.), pesquisando a família: olhares contemporâneos (pp. 45-54). Florianópolis: Papa-Livro.

O USO DOS DADOS PESSOAIS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: AS PRÁTICAS DE VIOLAÇAO DO DIREITO À PRIVACIDADE PELAS EMPRESAS E O BIG BROTHER

AFONSO SOARES DE OLIVEIRA SOBRINHO

RESUMO

O objetivo da pesquisa é analisar o uso dos dados pessoais pelas empresas na sociedade da informação, especialmente as práticas abusivas e suas implicações para o direito à privacidade. O problema da pesquisa é como resolver o conflito em direito à privacidade x liberdade de acesso à informação. A hipótese é que o uso de dados se constitui em uma ameaça à privacidade devido à dificuldade de controle dessas práticas abusivas pelas empresas. Utilizamos o método hipotético-dedutivo e da técnica descritiva e bibliográfica na nossa investigação. Concluímos que há a necessidade de assegurar a privacidade como direito fundamental a partir do sopesamento principiológico, diante dos abusos praticados pelas empresas em relação ao uso dos dados pessoais - seja pela aplicação de normas vigentes, seja pela prática dos tribunais que assegurem, inclusive, de forma preventiva a restrição ao uso de dados pelas empresas de tecnologia, e mesmo a reparação ao dano coletivo no caso de envolver o uso de dados dos usuários de forma indiscriminada.

Palavras-Chave: Banco de Dados; Privacidade; Direito Fundamental.

ABSTRACT

The aim of the present study is to assess the use of personal data by companies in the information society, mainly abusive practices and their implications to the right of privacy. The research problem lies on how to solve conflict regarding the right to privacy versus free access to information. The following hypothesis was assumed: personal data use is a threat to privacy due to the difficulty in controlling such abusive practices by companies. We used the hypothetical-deductive method and the descriptive and literature review approaches in our investigation. It was concluded that there is the need of assuring privacy as a fundamental right based on principiological balancing, given the abuse practiced by companies over personal data use, be it through the application of standards in place or through practices of justice courts that also ensure the preventive restriction to data use by technology companies or, yet, through collective damage repair when such practice involves uncontrolled utilization of users' data.

Keywors: Database; Privacy; Fundamental Right.

INTRODUÇÃO

O tema uso de dados pessoais na sociedade de informação é relevante diante das práticas de violação da privacidade, em especial pela utilização de dados pessoais por empresas de tecnologia, bem como diante da vigilância estabelecida sobre a vida das pessoas por governos ditos democráticos. Inicialmente, vale destacar que a sociedade da informação diz respeito ao modo de vida do sujeito em rede na produção da informação. Nesse sentido, a vida em sociedade passa a ser pautada pela simbiose homem-máquina (não apenas na relação voltada para a produção capitalista focada no controle sobre tempo e trabalho, mas na própria constituição do ser cibernético). Assim, os capitais humano e tecnológico ampliam-se e andam juntos pela necessidade de sobrevivência do ser, que transita entre o mundo real e virtual na produção e reprodução da informação e conhecimento com vistas à criação de um novo paradigma de existência mutante e flexível de vida. Ao mesmo tempo, as relações se tornam banais e superficiais e não há transparência sobre o uso e armazenamento dos dados disponibilizados em rede (OLIVEIRA SOBRINHO; LOPES FIGUEIREDO, 2017).

Dentre as principais características do paradigma tecnológico, destacamos: 1) A informação como matéria-prima, haja vista que são tecnologias que atuam sobre a informação; 2) A informação como parte integrante da atividade humana. Assim, os processos de existência individual e social são moldados pelo meio tecnológico, isso ocorre devido à penetrabilidade produzida pelos efeitos das novas tecnologias; 3) Identifica-se em qualquer sistema ou conjunto de relações por meio do uso das novas tecnologias uma lógica própria de redes; 4) O paradigma da tecnologia da informação baseia-se na flexibilidade, inerente ao sistema de redes, o que permite tornar não apenas os processos reversíveis, mas modificar as organizações e instituições a partir da reorganização dos seus componentes; 5) Há, portanto, a partir da revolução tecnológica uma crescente convergência de tecnologias determinadas a um sistema altamente integrado, desde a microeletrônica, as telecomunicações, e a optoeletrônica até os computadores, todos inter-relacionados aos sistemas de informação, sendo impossível distingui-los isoladamente (CASTELLS, 1999).

Há na sociedade da informação a representação da pessoa por dados, números, rotinas, imagens, comportamentos, gostos, e nesse aspecto há que se atentar para a cobiça de empresas em lucrar a partir da obtenção de dados pessoais de milhões de usuários. No campo do direito, estamos numa área denominada direito da personalidade, haja vista que a proteção da privacidade envolve um direito fundamental previsto no inciso X do Art. 5 da Constituição Federal, que estabelece que são invioláveis a vida privada, a honra e a imagem, assegurada indenização por dano moral ou material. Bem como no Código Civil (Art. 11 a 21) (BRASIL, 2004; 2002). Pari passu ao direito à privacidade dos usuários x o acesso aos dados pessoais pelas corporações, há o aspecto normativo (inclusive o uso de dados

pessoais previstos na Lei Geral de Proteção de Dados) e a colisão de princípios constitucionais como liberdade x privacidade, bem como a necessidade de proteção aos direitos fundamentais dos cidadãos numa interpretação sistemática do Direito. Há quem vislumbre um direito fundamental do século XXI autônomo, além das implicações éticas e de vigilância com fins de lucro (big brother) e de controle sobre a vida das pessoas, portanto, o tema aqui analisado envolve ética empresarial e transparência da administração quanto ao controle sobre a vida de seus cidadãos.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, no entendimento do nosso tema, cabe destacar que a característica marcante da atual revolução tecnológica não seria a centralidade de conhecimentos e informações, mas sim o que se faz com essas informações, mais precisamente a aplicação desses conhecimentos e das informações para a geração dos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, num ciclo de realimentação cumulativo entre inovação e uso (CASTELLS, 1999).

Em outras palavras, a sociedade pós-moderna atual precisa ser compreendida como um espaço de poderes constituídos, e nesse aspecto entraria o papel empresarial (e a questão do lucro x privacidade) e estatal (e seu papel de promoção de políticas públicas em benefício dos seus cidadãos x controle sobre seus dados, de vigilância).

A compreensão das mudanças do presente, fruto da revolução científica, tecnológica e informacional permite vislumbrar a complexidade das relações humanas, que ultrapassa fronteiras. Há que se destacar por um lado um processo democrático-participativo pela própria dinâmica da organização da sociedade a partir de realidade virtual do meio ambiente da comunicação. Mas há também um universo real, onde se necessita haver a observância a valores, princípios e regras claras para a vida das pessoas como cidadãos (OLIVEIRA SOBRINHO; LOPES FIGUEIREDO, 2017).

Na seara jurídica, temos um campo denominado Direito Digital que cuida especificamente de incidência de normas jurídicas no chamado ciberespaço (ciberlaw). Assim, esse ramo do Direito cuidaria da regulação normativa, governamental ou não (soft law), de tudo que estivesse relacionado às mídias eletrônicas, além da aplicação do desenvolvimento da digitalização eletrônica (LEITE; LEMOS, 2014).

A amplitude das questões envolvendo a sociedade da informação e o uso de dados é um tema transversal que envolve outras áreas de conhecimento, passando pelo tema da inteligência artificial, definida como "um campo mais abrangente que visa mimetizar o processo decisório e de assimilação humano para a resolução de problemas" (ARANTES; BLUM, 2019, p.76).

No tocante ao uso de dados, cabe destacar que o banco de dados ou arquivos seriam formas de armazenamento, ou seja, há a coleta de dados ao usuário da rede que nem sempre é transparente, haja vista que a cada vez que o usuário acessa um site ou endereço eletrônico, dados são armazenados ou ficam registrados. Na linguagem técnica, há, portanto, a denominação de data science na manipulação dos dados para retirada de informações . Há, por outro lado, a falsa ideia de que a partir da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) seria possível o controle total sobre os dados pessoais. Na realidade, quando se digita dados em um meio virtual, seria como um "labirinto" em que se entra com os dados, mas não se sabe para onde vão e nem quem irá acessá-los. Ou seja, não se sabe quem teria acesso a esses dados e mesmo o que poderia fazer com eles. Há registros que ficam armazenados, nem sempre sendo possível afirmar com segurança qual seria o destino do que se denomina big data , com o agravante de que as empresas de tecnologia da informação têm suas sedes em outros países.

Por outro lado, há serviços de vigilância que trabalham em parceira com essas gigantes da informação que poderiam armazenar dados a partir do que se denomina inteligência artificial. A própria lei geral de dados tem sido objeto de resistência quanto à sua aplicação por governos que deveriam justamente assegurar transparência quanto ao acesso e utilização de dados, inclusive porque é o cidadão que paga os impostos e, portanto, deveria ter acesso livremente à destinação de dados governamentais.

A questão ganha ainda mais importância quando se trata de dados pessoais. Especialmente dados sensíveis (que são relativos à vida privada e à intimidade das pessoas) e sua apropriação por empresas.

Há na questão uma evidente colisão de princípios, com a liberdade de acesso às informações versus o direito à privacidade (Art. 5º, inciso X da Constituição Federal).

Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. § 1º Nenhuma lei conterá dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV. (BRASIL, 2004).

Ainda nessa discussão, cabe destacar o papel de sopesamento de princípios a partir da teoria de Alexy (2008) (em caso de colisão de princípios) para observar que no caso concreto, como o que veremos a seguir, há de se prevalecer a lógica do direito à privacidade diante de voracidade de empresas que estão

mais preocupadas com o lucro do que com a privacidade dos usuários. Por meio de uma interpretação sistemática, é possível ao exegeta aplicar a proporcionalidade necessária pela conjugação entre princípios (FREITAS, 2010).

Dentre os princípios balizadores do nosso sistema normativo, podemos destacar, a dignidade da pessoa humana, expressa no Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal (BRASIL, 2004).

Tepedino (2008), analisando o tema da informação e privacidade, entende que a privacidade se relaciona à cidadania e a liberdade de informação à democracia, portanto, dois princípios constitucionais. O autor também ressalta que "[...] a dignidade da pessoa humana e o respeito à personalidade de cada indivíduo servem de guia, como valores constitucionais primordiais e unificadores de todo o sistema" (TEPEDINO, 2008, p. 560).

Há que se atentar para os limites da ganância das corporações cibernéticas, ávidas por controle das informações a todo custo. Tepedino (2008), em análise sobre o computador bisbilhoteiro, afirma que: "[...] A cibernética, cujos avanços são alvisseiros, pode conceber rebentos enxeridos e mesquinhos, cabendo à sociedade enquadrá-los, submetendo os robôs mais assanhados à disciplina de caserna" (TEPEDINO, 2008, p.563).

Em recente decisão, o Supremo Tribunal Federal (STF) invalidou em 07.05.2020 a medida provisória 954 do Governo Federal que obrigava as empresas de telefonia a compartilharem dados de todos os clientes de telefonia fixa e móvel com o IBGE. Nesse sentido, manteve-se a decisão liminar da Ministra Rosa Weber no sentido de prevenir "danos irreparáveis à intimidade e ao sigilo da vida privada de mais de uma centena de milhão de usuários dos serviços de telefonia fixa e móvel." (TEIXEIRA, 2020).

Acerca da proteção do direito de privacidade e a sua relação entre a liberdade e a igualdade é relevante destacar as discussões de Mendes (2008, p. 59-60). A autora coloca como ponto fundamental entender a dupla proteção que a disciplina de proteção de dados possui, "devendo-se refletir sobre o modo como ambos os princípios se conformam e se concretizam na prática da tutela jurídica das informações pessoais". Ela também defende que a igualdade é um princípio democrático e uma condição sine qua non para a legimitação de um governo. Mendes (2008, p.59-60) ressalta a importância de se compreender a interconexão entre os princípios da igualdade e da liberdade, sendo ambos "constituintes do mesmo ideal político, não podendo ser compreendias isoladas uma da outra."

A decisão do STF no julgamento das Ações Diretas de Inconstitucionalidade propostas pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (ADI 6387), pelo Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB (ADI 6388), pelo Partido Socialista Brasileiro – PSB (ADI 6389), pelo Partido Socialismo e Liberdade – PSOL (ADI 6390) e pelo Partido Comunista do Brasil (ADI 6393), consagra o direito fundamental à proteção de dados pessoais, a partir do entendimento do voto da ministra Rosa Weber, haja vista que a identificação de pessoa pode ser usado para formação de perfil informacional de valor imensurável ao mercado e ao Estado. Nesse sentido, foi resguardado o direito fundamental à proteção de dados pessoais. Assim, o plenário do Tribunal declarou a inconstitucionalidade da medida provisória 954. Há quem entenda, até mesmo, o direito à proteção de dados como um Direito Autônomo.

o reconhecimento desse direito autônomo, traz um duplo efeito para os poderes do Estado: por um lado, proíbe atos normativos que se constituam em grande intervenção ao direito à proteção de dados (dever negativo); e, por outro, impõe a adoção de medidas para a garantia desse direito, como é o caso de criação de uma autoridade de proteção de dados (dever positivo). Esse debate ocorreu a partir de controvérsia acerca do levantamento de dados (nome, endereço, telefone fixo, e celular de 140 milhões de brasileiros) e o dever de proteção constitucional diante de medida provisória do governo (MENDES, 2020, p.A3).

Há, portanto, que se conciliar liberdade e igualdade no tocante ao uso dos dados pessoais. Eis o desafio da sociedade da informação: vislumbrar o sujeito como membro de uma comunidade em rede (cidadão), e não apenas como mero consumidor, usuário. Seja quem o usa e os disponibiliza como por quem tem acesso aos dados, especialmente aqueles considerados sensíveis ou mesmo anonimizados (objeto da decisão do STF na ADI 6387). A percepção da sociedade em rede passa a alcançar uma relação dialógica, participativa, mas também de responsabilidades recíprocas. Mesmo no âmbito do direito à privacidade , temos os denominados dados sensíveis, que, de acordo com Mendes (2008, p. 62), desenvolvidos "a partir da percepção de que o armazenamento, processamento e circulação de alguns tipos de dados podem se constituir em uma ameaça maior à personalidade individual" e, segundo a autora, especialmente quando usados para condutas discriminatórias.

A ideia de vigilância (big brother) pelas empresas, governos, seria direcionada à manipulação de dados dos usuários, consumidores por grandes corporações que teriam acesso privilegiado a dados de milhões de clientes. Poderíamos identificar três momentos no âmbito de tratamento de dados pessoais: a coleta; o processamento; e a difusão de dados (sendo esses últimos sujeitos a maiores riscos ao direito da personalidade e privacidade do consumidor (MENDES, 2008).

Evans apud Mendes (2008) identifica como principais fontes de dados dos consumidores: "[...] i) transações comerciais; ii) censos

e registros públicos; iii) pesquisas de mercado e de estilo de vida; iv) sorteios e concursos; v) comercialização e cessão de dados; vi) tecnologias de controle na internet; e vii) facilitadores tecnológicos" (MENDES, 2008, p. 87-88).

A Constituição Federal protege, no inciso 10 do artigo 5º, a intimidade e a privacidade dos indivíduos. No inciso 12 do mesmo artigo, a Carta torna invioláveis as comunicações de dados e telefônicas, salvo mediante ordem judicial, para fins de investigação criminal ou de instrução processual penal." (BRASIL, 2004).

O debate em torno do uso de dados por grandes corporações se dá especialmente pela não possibilidade de mensurar o preço dos dados pessoais de milhões de cidadãos que nem mesmo sabem que seus dados estão sendo utilizados com fins comerciais. Podemos citar o caso de uso de dados pessoais por grandes empresas de tecnologia como Google, Facebook e a riqueza gerada a partir da extração de dados de consumidores e sua utilização para fins comerciais. A partir dessa perspectiva de controle de dados sensíveis por gigantes da tecnologia, não sabemos exatamente como esses dados são armazenados e como são utilizados.

Há, por outro lado, uma preocupação quanto à violação da privacidade de milhões de consumidores que têm seus dados pessoais apropriados indevidamente sem um controle governamental. Um mecanismo compensatório poderia ser a partilha de um valor, a título de compensação ao consumidor final, como anteriormente mencionado. Um exemplo seria o que ocorre com as empresas que exploram petróleo no Alaska, em que, a partir de um cálculo, divide-se parte das receitas geradas pelas empresas de acordo com o número de consumidores daquele país. Surge, então, outra indagação sobre quais consumidores gerariam mais receitas para as empresas, e seus percentuais de retorno para essas empresas. Sendo assim, haveria um critério não quantitativo, mas qualitativo de requisitos a serem identificados por máquinas que calculariam o potencial de lucro gerado a partir de determinado perfil de consumidor que foge à perspectiva do consumidor médio e que, portanto, agregaria um valor diferencial na perspectiva de lucros das empresas, que, certamente, passa pelo perfil de consumo, renda, hábitos, entre outros requisitos (KOZLOWSKA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proteção de dados necessita observar princípios e regras . Nesse sentido, cabe aos Estados criar mecanismos de salvaguarda de direitos e deveres de seus cidadãos. O próprio marco civil da internet (Lei 12.965/2014) é instrumento de aproximação de culturas na medida em que se normatiza direitos e deveres relativos à questão da web e, por conseguinte, do Direito Digital (onde dispositivos passam a ser interpretados à luz de uma sistemática interpretativa de princípios constitucionais), a exemplo da propriedade intelectual , do direito à intimidade, da tutela da dignidade da pessoa humana no meio digital, além do direito de exclusão de dados pessoais divulgados indevidamente por meio da web, e muitos outros.

Há, portanto, que se atentar quanto aos dados pessoais para princípios como segurança, transparência, prevenção, nos termos do Art. 6 da Lei Geral de Proteção de Dados .

A concepção de privacidade seria o momento de que cada um deve decidir o modo e a circunstância em que gostaria de ter revelado para outros seus dados pessoais ou, mesmo, informações relevantes sobre si ou sua vida para outros, sem a apropriação de forma descontrolada por empresas de dados pessoais com fins evidentemente de lucro a qualquer custo. Portanto, há que se atentar que o direito à liberdade, assim como à privacidade, precisa ser sopesado no caso concreto e não pode ser visto como absoluto, contemplando a liberdade de expressão, informação, comunicação, a vida privada e a intimidade das pessoas.

A partir dessa perspectiva de controle de dados sensíveis por gigantes da tecnologia, não sabemos exatamente como esses dados são armazenados e como são utilizados. Há, por outro lado, uma preocupação quanto à violação da privacidade de milhões de consumidores que têm seus dados pessoais apropriados indevidamente sem um controle governamental. Ademais, não há como mensurar o valor dos dados pessoais de alguém, sendo que essa percepção do uso de dados como um direito autônomo ultrapassa os fins meramente comerciais, especialmente em relação aos dados sensíveis.

No tocante ao aparente conflito entre privacidade associada à própria cidadania e à liberdade de informação na democracia, há que se atentar para a dignidade humana como valor fundamental e ao respeito aos direitos da personalidade como limite ao próprio Estado e às corporações ávidas por lucro a qualquer custo.

Sem que haja medidas como as observadas no julgamento da ADI 6387 pelo STF, estaríamos diante de um sistema de vigilância global (big brother), em que não teríamos qualquer salvaguarda aos direitos do usuário.

Portanto, faz-se necessário além de instrumentos normativos que viabilizem formas de prevenir o acesso livre a todos os dados, políticas públicas de salvaguarda e, portanto, o tratamento do tema como um direito fundamental autônomo. A LGPD ainda não se tornou um instrumento efetivo, pois está no período de vacatio legis e só entrará em vigor em 2021. Não há como assegurar mesmo com a lei que os dados de usuários serão preservados. Certamente, uma das formas de amenizar os danos e repará-los seria mediante a especialização e atuação do Ministério Público Federal com vistas a indenizar os usuários pelas empresas que utilizam seus dados, por meio

uma política pública Estatal que vise estabelecer políticas de transparência.

Dessarte, não temos como ter o controle total de dados. Ao mesmo tempo, faz-se necessário criar políticas públicas para frear os abusos cometidos em nome do lucro em detrimento dos direitos fundamentais. Também, devem as empresas trabalhar instrumentos de ética empresarial e transparência junto aos governos.

A ética empresarial, a gestão de risco, por meio de políticas de integridade que permitem o maior controle sobre as ações de empresas com sua responsabilidade civil, medidas de accountability, compliance, e gestão corporativa. Pelos Estados, cabem medidas governamentais baseadas na ética, transparência no que for permitido, e controle rigoroso e sigiloso sobre as informações pessoais dos cidadãos, além de um protocolo que respeite ao lado da segurança nacional os direitos fundamentais de seus cidadãos.

Os mecanismos compensatórios de partilha de um valor, a título de compensação aos consumidores, poderiam ser um instrumento efetivo de Estado, mediante a reversão desses valores em políticas públicas como educação, saúde, segurança à população como um todo, haja vista que já existem os fundos estaduais de direitos difusos e coletivos. Portanto, há a necessidade de assegurar a privacidade como direito fundamental diante dos abusos praticados pelas empresas em relação ao uso dos dados pessoais, seja pela aplicação de normas vigentes, seja pela prática dos tribunais que assegurem inclusive de forma preventiva a restrição ao uso de dados pelas empresas de tecnologia, e mesmo a reparação ao dano coletivo no caso de envolver o uso de dados dos usuários de forma indiscriminada.

REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. São Paulo: Malheiros, 2008.

ARANTES, Camila Rioja; BLUM, Renato Opice. A inteligência artificial e machine learning: o que a máquina é capaz de fazer por você. In:. MALDONADO, Viviane; FEIGELSON, Bruno (coord.). Advocacia 4.0. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2019.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O direito na pós-modernidade. Revista Seqüência, n. 57, p. 131-152, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/21777055.2008v-29n57p131/13642>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). 9ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004. 315 p.

_____. Lei n. 10.406, de 10 jan. de 2002. Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 14 maio 2020.

_____. Lei n. 12.965, de 23 abr. 2014. Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília (DF): Presidência da República, 2014. Disponível em< https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. Lei n. 13.709, de 14 ago. 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm>. Acesso em: 13 maio 2020.

CASTELLS, Manuel. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. A Sociedade em Rede. v. 1. 6ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EVANS, Martin. The data-informed marketing model and its social responsibility. In: LACE, Susane. The Glass Consumer: life in a surveillance society. Bristol: Policy Press, 2005. Op. Cit., p. 103-104.

FREITAS, J. A Interpretação Sistemática do Direito. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

KOZLOWSKA, Hanna. The price of a like: How much is your data worth?. 8 jul. 2019. Disponível em: <https://qz.com/1655610/how-can-you-measure-the-worth-of-your-data/>. Acesso em: 13 maio 2020.

LEITE, George Salomão; LEMOS, Ronaldo (coord.). Marco Civil da Internet. Atlas: São Paulo, SP, 2014.

LEVY, Fábio. Banco de Dados. Aula da disciplina Software conceitos, tecnologia e negócios do Curso de Especialização em Direito e Tecnologia da Informação. (Informação verbal). PECE/POLI/USP: São Paulo, SP. 02 abr. 2020.

MENDES, Laura Schertel. Transparência e privacidade: violação e proteção da informação pessoal na sociedade de consumo. Dissertação de Mestrado em Direito (Universidade de Brasília). Brasília, 2008.

_____. Um direito fundamental para o século 21 (Decisão do Supremo acerta ao defender a proteção de dados pessoais). Folha de S. Paulo, Caderno Tendências e Debates. p. A3. 11 maio 2020.

OLIVEIRA SOBRINHO; Afonso Soares; LOPES FIGUEIREDO, Eduardo Henrique. Dignidade da pessoa humana, cidadania e dialética: valores e princípios constitucionais na sociedade da informação. Direitos Culturais, Santo Ângelo, v.12, n.27, p. 47-62, maio/ago. 2017.

PAESANI, Liliana Minardi. Direito e Internet: liberdade de informação, privacidade e responsabilidade civil; 6.ed. Atlas: São Paulo, SP, 2013.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta De Inconstitucionalidade (ADI) 6387. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/pro-

cessos/detalhe.asp?incidente=5895165>. Acesso em: 14 maio 2020.

TEPEDINO, Gustavo. Temas de Direito Civil. 4 ed. Revista e Atualizada. Renovar: São Paulo, 2008.

TEIXEIRA, Matheus. Supremo anula medida do governo que obrigava teles a compartilhar dados com o IBGE. Folha de São Paulo. 07 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/supremo-anula-medida-do-governo-que-obrigava-teles-a-compartilhar-dados-com-o-ibge.shtml>. Acesso em: 11 maio 2020.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALESSANDRA CECÍLIA MENEZES SOUZA

RESUMO

Todos os ambientes da Educação Infantil deve ser espaço para brincá-lo. Toda criança, cada uma em seu tempo e ambiente cultural, brinca. Pode ser de mamãe, princesa, fada, policial, astronauta, doceira, motorista de caminhão, boiadeiro e tudo mais que a imaginação permitir. O Brincar é uma das mais importantes atividades da Educação Infantil, mesmo não estando diretamente ligada à aprendizagem de disciplinas formais. A brincadeira de faz de conta é mais comum entre crianças com 3 anos ou mais, mas os bebês também podem ter experiências em zonas circunscritas. Cabanas com bonecas, mamadeira e bercinhos podem ambientar os primeiros jogos de representação para eles. A intervenção do adulto é fundamental para haver avanços. As crianças, que se expressam em várias linguagens e, ao mesmo tempo, são produtoras de cultura e vivenciam relações sociais e culturais, interagindo com o mundo que as rodeia. As brincadeiras não precisam ser com brinquedos prontos. Os materiais não estruturados devem fazer parte das brincadeiras. Este artigo traz a importância destes materiais nas brincadeiras simbólicas que ocorrem nas unidades infantis.

Palavras-chave: Educação Infantil; Material não estruturado; Aprendizagem.

ABSTRACT

All Early Childhood Education environments must be space to play it. Every child, each one in its time and cultural environment, plays. It can be from mom, princess, fairy, policeman, astronaut, baker, truck driver, cowboy and everything else that imagination allows. Playing is one of the most important activities in Early Childhood Education, even though it is not directly linked to the learning of formal subjects. Make-believe play is most common among children ages 3 and up, but babies can also experience limited-area play. Huts with dolls, bottles and cribs can set the stage for the first role-playing games for them. Adult intervention is essential to make progress. Children, who express themselves in several languages and, at the same time, are producers of culture and experience social and cultural relationships, interacting with the world around them. Play doesn't have to be with ready-made toys. Unstructured materials should be part of the play. This article brings the importance of these materials in the symbolic games that occur in children's units.

Keywors: Child education; Unstructured material; Learning.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias, música, arte, as experiências de natureza e sociedade e várias outras situações lúdica devem emergir de brincadeiras. As crianças na Educação Infantil aprendem por vezes inventando e reinventando situações cotidianas através das brincadeiras vivenciadas. Por isso vimos à necessidade de refletirmos brincadeiras na Educação Infantil.

Defendemos que a fantasia e a imaginação se fazem no ato de brincar, as experiências que as crianças devem vivenciar nos CEIs e EMEIs são somente reflexos da ação do brincar e nas inteirações das crianças nos momentos de brincadeira.

O espaço da Educação Infantil é onde as crianças brincam, imaginam e inventam possibilidades, aprendendo e experimentando o mundo. Milhares de infâncias de lugares diferentes, vivências e culturas distintas, experiências múltiplas, raízes peculiares ou não, contextos sociais diversos, que ecoam pelo mundo afora, mas que muitas vezes se encontram num lugar comum: a escola.

Percebe-se que um dos maiores desafios da Educação Infantil se configura em olhar para este caldeirão culturas, identidades, significados e configurações de sujeitos que trazem na sua existência toda formação histórico cultural do seu tempo e espaço e promover e ampliar a pedagogia da infância que respeitam, ouvem , valorizam, fortalecem e protagonizam todas estas infâncias, considerando a criança integralidade enquanto sujeito histórico e de direito.

Vivemos um momento de supervalorização do brinquedo industrial, ser includente

supõe uma valorização extra dos brinquedos não estruturados, riquíssimos em possibilidades, pela diversidade de matérias com que são feitos e também por seu processo de construção transparente que fornece pistas de como recriá-los, exigindo da criança um uso mais sensível e delicado, diferentemente do tratamento dispensado aos brinquedos industrializados.

A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES

Dentro de todas as legislações e orientações curriculares referentes à educação Infantil a traz como base para toda Educação básica. Mostra também que o currículo deve ter foco nas múltiplas linguagens da criança.

Trabalhar um currículo integral onde todas as experiências sejam trabalhadas é o objetivo das escolas infantis.

Pretendemos mostrar os benefícios que os materiais não estruturados trazem ao desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, apoiado neste currículo integrado abrindo espaço para as diferentes dentro da escola, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente da Educação Infantil.

Segundo o artigo 9º, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDOTERAPIA

É na educação infantil que a criança tem um grande contato com o mundo exterior e com o outro e, através de suas experiências, desenvolve sua autonomia corporal e maturidade no aspecto socioemocional.

O corpo é a primeira forma de linguagem da criança: ele interfere diretamente na mente, no afeto e no motor. Através do corpo, a criança mostra sua identidade.

A ludoterapia permite compreender de que forma acontece essa construção de consciência corporal da criança, auxiliando na exploração de suas potencialidades e desenvolvimento significativo.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2019) garante direitos de aprendizagem que são considerados fundamentais no processo de desenvolvimento da criança. Esses direitos abrangem o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer- se.

Dentro da ludoterapia podemos falar em social, afetivo e cognitivo.

Para cada faixa etária (divididas de 0 a 2 anos, de 2 a 4 anos e de 4 a 6 anos), as possibilidades se ampliam dentro de cinco campos de experiências: "o eu, o outro e nós", "corpo, gestos e movimentos", "traços, sons, cores e formas", "escuta, fala, pensamento e imaginação".

A educação infantil deve criar espaços e oportunidades onde as crianças se vejam dentro do processo de experimentação, tornando-se confiantes e saudáveis.

A interação do brincar com o outro, de se expressar, faz com que a criança construa e se aproprie de conhecimentos, desenvolva-se e socialize.

As experiências vividas são o que norteiam por qual caminho esse desenvolvimento ocorrerá. Quanto maiores e mais ricas, melhores e mais eficazes serão os resultados.

Na medida em que a criança cresce fisicamente, sua maturidade e inteligência também evoluem juntamente com seu comportamento social e emocional através de suas funções.

Sabendo dessa importância do olhar voltado para o desenvolvimento psicomotor estar presente diariamente dentro da educação infantil, torna-se ainda mais importante estudar as funções psicomotoras e saber sobre sua importância dentro do desenvolvimento infantil.

Para atuar na educação infantil, o educador precisa compreender as teorias de de-

senvolvimento humano, saber suas diferenças e formar convicções para relacionar teoria e prática. Também precisa refletir sobre sua prática e compreender a teoria que a sustenta.

Sem o conhecimento prévio das funções psicomotoras e sua importância, o educador pode pular etapas do desenvolvimento motor, o que resultará em dificuldades futuras nas crianças.

A ludoterapia dentro da educação infantil ocorre a partir de atividades educativas que visam movimentos e expressões corporais espontâneas da criança. Ela deve acontecer nos menores gestos e em todas as atividades, pois está interligada à vários aspectos de ordem cognitiva, afetiva e motora. Precisa de, além da teoria, um olhar crítico e afetivo por trás de sua intencionalidade.

LUDOTRAPIA E APRENDIZAGEM

A aprendizagem não se restringe à uma grande quantidade de informações. Somente a exposição à informação não é suficiente para desenvolver o pensar e aprender. É a tarefa principal do desenvolvimento da criança e busca utilizar todos os recursos internos e externos. Um corpo não organizado não obedece nem corresponde ao desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Ele precisa de estratégias para evoluir em harmonia de maneira completa.

Para um sucesso na aprendizagem é preciso superar obstáculos afim de melhorar a motivação ao aprendizado.

A ludoterapia é uma ferramenta estimuladora no processo de aprendizagem, e acontece de maneira ampla e muito significativa.

Uma criança que apresenta dificuldades de movimento possivelmente apresentará dificuldades de aprendizagem, sabendo-se da correlação do movimento com os campos afetivo e cognitivo.

A ludoterapia tem como objetivo colocar o corpo em ação, estimular postura e parte sensorial, prevenir futuras alterações e obstáculos na aprendizagem. Ação de maneira física, cognitiva e emocional. Deve ser uma experiência ativa de confrontos com o meio vivido.

Ao perceber e desenvolver o esquema corporal, a criança organiza seu mundo a partir do seu corpo, compreendendo diversas formas de se expressar e descobrindo preferências.

Na aprendizagem, a ludoterapia aparecer como o brincar essencial para construção do eu, com ação educativa e preventiva, uma vez que pode e deve ser trabalhada desde os primeiros meses de vida, a fim de proporcionar experiências significativas e completas.

A ludoterapia é transdisciplinar, pois passeia por vários campos do conhecimento.

O educador deve favorecer a aprendizagem firmando intencionalidade educativa à prática pedagógica. Estar sempre atento às etapas que a criança está em seu desenvolvimento, sendo facilitador e mediador no processo ensino-aprendizagem sempre com afeto e passando confiança.

A maneira como o educador propõe suas aulas também contribui para esse desenvolvimento. Além de mediador, ele deve valorizar as interações sociais, intervir e tentar promover melhor aproveitamento no processo de aprendizagem, desenvolvimento social e afetivo. Também deve trazer diversos materiais e propiciar um ambiente onde as crianças se manifestem espontaneamente, brinquem, desenhem e participem ativamente da proposta de aula.

As atividades por meio de uma educação lúdica proporcionam experiências onde a criança se envolve por inteiro, sentindo-se feliz, trazendo um equilíbrio entre corpo, afetividade, indivíduo e grupo, impulsionando o desenvolvimento total da criança.

Uma brincadeira de faz de conta e uma dança, se bem propostas e organizadas, podem facilitar o desenvolvimento do ser criativo, reconhecendo o seu eu.

A brincadeira não pode ser considerada vazia, pois é nela que a criança se organiza, ressignifica seu mundo, experimenta possibilidades e forma sua identidade e autonomia14, assim como o processo de linguagem que se dá de diversas maneiras: musical, corporal, oral, escrita.

Independente da experiência ou método que o educador vá usar, ele deve saber e considerar as intencionalidades das funções psicomotoras, reforçar na criança e estar consciente de onde exatamente deseja chegar e quais objetivos busca alcançar com determinada prática.

A escola deve promover diversas maneiras de trabalho para a linguagem antes que a criança coloque tudo no papel. Ao expressar com o corpo, os sentimentos e pensamentos, aprende a se comunicar de forma mais concreta.

As habilidades psicomotoras básicas devem ser trabalhadas e desenvolvidas com maior intensidade na educação infantil, uma vez que oferece pré-requisitos fundamentais para que, futuramente, a criança realize leitura e escrita com destreza. Não devem ser vistas somente como uma reprodução de exercícios e sim como base de desenvolvimento, sendo feita de maneira lúdica e prazerosa.

A criança, por sua vez, mesmo com esta gama de experiências para o desenvolvimento psicomotor, deve ser vista como um ser único em sua totalidade. Sua passagem de uma fase para outra se dará gradativamente, dentro do próprio tempo de maturação de cada criança.

Ela precisa ter voz, se colocar e expor suas opiniões, desejos e gostos.

MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E A LUDICIDADE

O professor de Educação infantil deve reconhecer o ato de brincar como um recurso pedagógico, com isso terá uma aula mais produtiva, prazerosa, terá a maior participação das crianças, além de estar respeitando o direito delas.

Basta observar uma criança brincando para entendermos que a variação do brincar é praticamente infinita. São muitas as possibilidades desses momentos acontecerem no espaço: variam de tempo, de objetos, de forma de se relacionar com outros.

Existe um apelo, para a venda de brinquedos para bebês e crianças extremamente sofisticados e cada vez com valores mais exorbitantes. Na maioria das vezes são brinquedos "que brincam sozinhos" não incentivam a imaginação e criação das crianças e bebês.

Bebês e crianças que são apresentados a esse tipo de brinquedo geralmente muito colorido e com grande apelo sonoro e de iluminação. Quando começam a explorarem os espaços escolares, os encontramos com as panelas, vasilhas , tampas e caixotes .

Podemos perceber que o interesse das crianças por materiais que instiguem sua curiosidade e possibilitem uma relação de sujeito que cria, recria e resinifica o que está ali, de uma maneira singular. Tudo o que possibilita esse tipo de relação é o que entendemos por Materiais Não Estruturados.

Os materiais estruturados são um convite para a experimentação, à imaginação e ao criar.

Algumas professoras ainda tem dificuldade para implantar situações concretas de aprendizagem com materiais não estruturados. Primeiramente é preciso entender quais são estes materiais.

Materiais não estruturados são objetos que colocamos à disposição da criança para que elas criem sua própria brincadeira: palitos, botões, rolos de papel higiênico, rolha, barbante. Tudo ganha um novo significado dependendo da interação da criança. Para trabalhar com estes materiais é preciso seguir as crianças, e não os planos, pois eles possibilitam a oportunidade de brincar e criar.

Materiais como canos de PVC, canos de ferro, garrafões de água, chaves metálicas de todos os tipos e tamanhos, sementes e miçangas, todos os tipos, tamanhos e cores, latas de tintas limpas e de todos os tamanhos, latas de leite, achocolatado e molho de tomate, limpas e de todos os tamanhos, cabaças, quaisquer tamanhos panelas de todos os tipos e tamanhas tampas de panelas de todos os tipos e tamanhos, caixas, caixotes, troncos, conduítes flexíveis todos os tamanhos e cores, aro de bicicleta, bambus, cabos de vassoura, tampas de garrafa pet de todos os tipos, tamanhos e cores. Todos esses materiais viram brinquedos.

Para que a criança brinque é importante que o professor tenha uma escuta ativa. Precisamos entender que ouvir não é escutar. Escutar ativamente vai além de receber a mensagem. Ser mediador das brincadeiras é função do professor.

Escutar a criança é compreender para planejar as atividades pedagógicas. Como ouvinte o professor cria um dialogo com a criança entende seus anseios e como se brinca, cria vínculo com as crianças e possibilita que a aprendizagem e a compreensão dos campos de experiências e sentimentos. O professor deve ser um ser brincante possibilite as interações nas brincadeiras.

GOLDSCHIMIED e JACKSON (2006) ao trazerem a proposta do Cesto do Tesouro para crianças e o brincar heurístico colocam que a interação com esse tipo de material oferece uma rica diversidade de sensações e instigam diversos sentidos das crianças que estão prontas para receber essa riqueza de experiências e fazer as conexões que vão ampliar o repertório das aprendizagens.

O cesto de tesouros também aparece em outros documentos como Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL. 2012)

Cesto do tesouro é a coletânea de objetos domésticos, de uso cotidiano, utilizada com o fim de ampliar as experiências sensoriais. A variedade de texturas e características dos objetos possibilita a exploração livre do bebê e crianças, oferecendo, pela sensorialidade, oportunidades de novos conhecimentos. BRASIL (2012. p. 71).

Os materiais não estruturados estão presentes no cesto do tesouro, são materiais pensados e organizados intencionalmente para as crianças explorarem e assim conhecer e se relacionar com o mundo em que estão inseridos, os cestos de tesouros levam às crianças a descobrir esse mundo através das brincadeiras simbólicas.

Conforme GOLDSCHMIED e JACKSON (2006);

Ao observar aproximadamente um bebê com os objetos contidos no cesto de tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, deixando os cair selecionado e descartando o que não lhe atrai. GOLDSCHMIED e JACKSON (2006, p. 115).

Diante destes (materiais não estruturados), as crianças são capazes de resinificar e transformar objetos do cotidiano, vivenciando ricas oportunidades de aprendizagem. Exploram suas características e possibilidades, tes-

tam hipóteses, atribuem novas funções e, sobretudo, experiência o prazer de criar e recriar a própria brincadeira.

Para que o brincar com material não estruturado aconteça da forma correta, as três modalidades requerem intervenções pontuais dos adultos. Muitos autores concordam ao afirmar que as crianças devem aprender a sentir prazer em suas próprias atividades, sem depender de um gesto ou estímulo externo para isso.

Entre as atribuições dos professores estão em fazer uma seleção e manutenção de materiais, saber preparar um espaço com os materiais, fazer a iniciação e o encerramento da proposta, saber observar e documentar, interpretar e compreender o modo com que as crianças estão explorando e entender em que medida sua intervenção é necessária, além de, ao final da atividade, entender como é possível dar continuidade às investigações iniciadas pelas crianças.

O trabalho com a ludicidade ou no brincar com materiais não estruturados não se reduz a escolha dos materiais. É uma atividade mais sofisticada, sendo um grande equívoco as pessoas acreditarem que selecionar um conjunto de materiais e oferecer para as crianças se trata de dar autonomia á criança. Envolve um planejamento do professor e este deve estar disponível para preparar os espaços e estar com as crianças.

Para que o brincar aconteça, é necessário um espaço tranquilo e uma seleção de objetos para que as crianças possam explorar. A ideia é que os materiais não sejam estruturados, uma vez que objetos estruturados e com uma proposta pronta podem limitar as possibilidades que oferecem às crianças.

A modalidade Cesto de Tesouros como já descrevemos destinada a bebês e crianças deve ter cerca de 60 objetos, todos não estruturados. As brincadeiras, por sua vez, podem ser construídas pelas crianças devido à importância de cada uma se concentrar em suas próprias investigações, sem grandes interferências externas.

Os materiais não estruturados e a polimaterialidade marcam presença na também na modalidade, a Bandeja de Experimentações, destinada a crianças maiores, que já começam que podem movimenta-la, e verbalizar toda experiências de investigação . Boas perguntas podem ser realizadas pelo de olhar mediador do professor para que as experiência das crianças possam ser registradas .

OS MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS E IMAGINAÇÃO

É comum entrar num parque de uma escola infantil e vermos crianças brincando caixotes, caixas, panelas, colheres. Estes brinquedos diferentes do brinquedo pronto oferecem oportunidades de ser transformados pela criatividade. As crianças preferem brincar com os caixotes à com carrinhos prontos, elas veem no simples objeto a oportunidade de criar e construir o que quiserem.

Para as crianças, esses objetos podem se transformar em qualquer brinquedo, seja um carro, um castelo, uma cabana, um foguete, uma cozinha, ou o que a criatividade permitir: trata-se do brinquedo não estruturado.

Os brinquedos tidos como autênticos ou mais habituais, verdadeiros ou comuns, oferecem à criança algo como uma receita de bolo. Um manual de como se deve brincar, de como se deve utilizá-lo e que o direciona para exatamente o que ele deve aprender com aquilo.

A grande questão é que com isso, a criança se vê restrita a uma forma de brincar específica, se frustra quando não consegue atingir o objetivo do brinquedo e também às expectativas do professor perante a tal brincadeira.

O brincar com os materiais não estruturados propiciam uma experiência altamente criativa para a criança. Os brinquedos não estruturados oferecem a oportunidade das crianças serem inventores, dão a possibilidade de dé uma maior autoria infantil, diferentes do brinquedo pronto que oferece menos desafios para a criança.

Por isso, certamente as crianças vão investir mais tempo empilhando potes e panelas do que brincando com um brinquedo eletrônico, por exemplo. Já o brinquedo não estruturado oferece a oportunidade de ser transformado pela imaginação infantil, transformando qualquer coisa em um objeto potente para a criança, pelo simples fato de ser ela quem o criou.

Brincar como materiais não estruturados aumentam a potência de ação da criança porque é coerente com a lógica infantil de querer agir sobre o mundo dos objetos. Quanto mais se brinca com materiais não estruturados, maior o potencial inventivo da criança, que precisa criar contornos de significado e sentido para as suas criações.

No interior da escola, utensílios de cozinha, panelas de barro para brincar de "fazer comida" e outros utensílios de cozinha, uma rede para a boneca dormir reproduzem a vivência das crianças e estimulam o faz de conta. Cestos com estilos regionais, enxadas, peneiras, varas de pescar servem para brincar e explorar a temática do trabalho nas brincadeiras. Com a argila,podese fazer artesanato, brinquedos em miniatura com as formas típicas do lugar.

Por não estar pronto, requer construção por parte da criança, exige empenho e autoria em criar o que não está dado de antemão. "Nesse sentido", muito melhor do que ter fantasias convencionais já prontas por estilistas adultos, é oferecer baús de tecidos (ma-

teriais não estruturados) para que a potência criativa, na construção da fantasia, se quisermos crianças autoras também devemos pensar o que é autoria em matéria de brincar.

ESTIMULAR A IMAGINAÇÃO INFANTIL

Além dos benefícios para o desenvolvimento e para a criatividade, os materiais não estruturados podem ser facilmente encontrados, e muitas, vezes, não custam nada.

A matéria-prima que vem da natureza, por exemplo, oferece um enorme leque de texturas e cores: terra de diferentes tonalidades, areia, água, pedras, conchas, sementes, madeiras, galhos, folhagens e flores com diversos aromas.

Outros materiais e objetos interessantes de se ter são provenientes das sobras industriais, comerciais e da construção que são muito convidativas para as criações lúdicas infantis, pela qualidade e quantidade.

Para oferecer uma variedade de experiências para as crianças, o ideal é que a escolha do acervo lúdico das instituições privilegie os brinquedos não estruturados, pois com eles a criança não só se expressa por meio do ato de brincar, como também produz subjetividade, vivências e elaborações a respeito da sua própria história.

Por meio das brincadeiras, a criança entra em contato com o mundo, se desenvolve, estimula sua criatividade, adquire novas habilidades, se socializa se expressa e se comunica. As brincadeiras são uma excelente forma dos professores se conectarem com o universo infantil, e para que isso aconteça de forma natural, é imprescindível que cada criança seja respeitada em sua singularidade, acolhida em seu "jeito de ser" e, na mesma medida, situada e educada de acordo com a realidade em que vive.

As brincadeiras também são momentos importantes de fortalecer e possibilitar essas relações/inteirações. Muitas vezes é por meio das brincadeiras que consegue-se ter acesso ao entendimento das crianças sobre as situações que elas vivem. É como se, pelo brincar, elas traduzissem seus sentimentos e a forma que observam o mundo.

Nas brincadeiras com materiais não estruturados , algumas questões organizacionais devem ser consideradas para que as crianças consigam o máximo de satisfação. Dentre elas, podemos destacar:

1- os materiais oferecidos devem ser no mínimo 15 variedades, com uma sacola que possa ser fechada com uma corda para cada uma;

2- deve ter brinquedos suficientes para que as crianças não precisem disputar com os demais colegas;

3- o espaço deve ser suficiente para que as crianças possam movimentar-se tranquilamente;

4- todos os outros materiais para o brincar devem ser guardados;

5- deve se delimitar um horário, um período do dia deve ser reservado para este tipo de brincadeira , uma hora é o tempo ideal.

6- durante a exploração dos objetos pelas crianças, espalhados no chão, de tempos em tempos, precisam ser reorganizados, discretamente, para que continuem parecendo convidativos;

7- No final da atividade, os objetos devem ser recolhidos pelas crianças, com o auxílio das professoras, e guardados na sacola para utilização em outro dia.

Neste sentido, é importante que sejam oferecidos brinquedos que possibilitem esses estímulos, que proporcionem a relação com o outro. Ou seja, bons brinquedos são aqueles que estimulam que criança que se comunique, experimentando liberdade de manipulação de forma a permitir que a imaginação atue.

Para aproveitar a vivência, é preciso colocar a disposição brinquedos como troncos de árvores, pedaços de madeira, cabanas(que podem ser tecidos) com troncos e galhos, madeira para fazer pião, flores e frutos para fazer "comida", além de sementes . Uma pedrinha tem inúmeras utilidades: vira uma peça de jogo ou serve para marcar os pontos. A brincadeira da pescaria estimula a emergência do letramento na matemática, quando a criança "conta" quantos peixes pescou. Tudo é brinquedo.

Desta forma, os melhores brinquedos não são aqueles que colocam a criança como simples espectador, e sim aqueles que sirvam como instrumentos para exercer a criatividade.

CONSIDERAÇOES FINAIS

A partir das experiências com materiais não estruturados percebe-se que a curiosidade das crianças pela coletânea de objetos domésticos e comuns de uso cotidiano, desperta a imaginação e leva à ampliação de experiências que iniciam pelo olhar, perpassam o toque, enfim, todos os seus sentidos se envolvem nas experiências.

As experiências com materiais não estruturados possibilitam experiências e vivências e modificam o ponto de vista em relação ao papel dos brinquedos dentro das EI, pois as crianças passam a ter mais autonomia para gerenciar suas descobertas, ao professor cabe ser um mediador e organizados para as especificidades do sujeito infantil.

Assim o professor passa a assumir o papel de organizador e gerenciador do tempo, do espaço de coleta de materiais que tornam os espaços mais interessantes.

Assim, ao oportunizar as crianças a liberdade de se movimentarem livremente em um ambiente seguro, brincar com tranquilidade, aproveitando os espaços e os materiais desafiadores, proporcionamos ás crianças, além da capacidade de descobrirem-se, a si mesmos e aos demais, a construção da sua identidade para desenvolverem-se plenamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012 a. 64p. (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches; v. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 2.

Brasília: MEC/SEB, 2012b. 40p. (Brinquedos e Brincadeiras nas Creches; v. 2).

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

Ática, 1997.

FRIEDMAN, Adriana et alii. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (orgs.) Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Tradução: Daniel Etcheverry Burguño - Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. O cesto de tesouros. In: GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. Educação de 0 a 3 anos: atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil: implicações da Teoria de Piaget. Tradução: Marina Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KINNEWY, Linda; WHARTON, PAT. Tornando visível a aprendizagem das crianças. Tradução: Magda França Lopes. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2008. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LOPES da Silva, I, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

MELLO, Ana Maria et alii. O dia a dia de creches e pré-escolas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENEGHINI, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro Renata Meneghini. Psicologia: Reflexão e Crítica.

MOYLES, Janet R. Só brincar? Trad. Maria Adriana Veronese. - Porto

Alegre: Artmed, 2002

_____e Col. A excelência do brincar. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio.

Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese, – Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIBEIRO, Laura Cançado. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et alii (orgs.). Os Fazeres na Educação Infantil. 11ª. Ed. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez Editora,2009.

SHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. Ensinar e Aprender Brincando. Mais de 750 atividades para educação infantil. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa.-

Porto Alegre: Artmed, 2008.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA SINDROME DE DOWN

ALESSANDRA DE CARVALHO MEIRES

RESUMO

Este trabalho acadêmico discute a importância e o papel da arte na educação e mostra como essa linguagem é importante na construção de conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de diversos aspectos da cognição, da motricidade, os sociais e os afetivos. Outro importante fator a ser considerado são os aspectos relacionados ao uso da memória, do raciocínio, da concentração, da emoção, da expressividade, do movimento corporal, da interação do indivíduo com o meio, sua comunicação e sua linguagem. Este trabalho é realizado através de leituras e estudos de capítulos de livros, artigos e pesquisas que tratam da utilização e importância da arte na Educação. A cognição das pessoas com deficiência em sua positividade, ou seja, analisar suas singularidades para além da visão nega-

tiva da deficiência é uma questão ao mesmo tempo teórica e político. A arte educação em sua dimensão global possibilita que por seu intermédio, diferentes dimensões humanas possam se expressar e ser investigadas tornando dessa forma um processo interativo, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, biopsicossocial e cultural do educando com deficiência.

Palavras-chave: Arte; Deficiência; Legislação; Arte; Inclusão.

INTRODUÇÃO

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.

Esta discussão é importante para que possamos compreender os limites e possibilidades da proposta da inclusão para as pessoas com deficiência intelectual dentro de uma escola regular e, a partir disso, construir práticas e políticas de inclusão que de fato sejam bem-sucedidas.

Ao pensar numa educação inclusiva na Educação Infantil pensa-se logo na sua estrutura, nos profissionais, no espaço e recursos, ou seja, como a escola deve estar preparada para receber as crianças, oferecendo-lhes uma educação significativa e de qualidade, onde todos possam estar inseridos num contexto acolhedor e motivador, pois é nesse período que se inicia o processo de aprendizagem. Lembre-se que esta é uma fase de maior manutenção das condições motoras e maiores progressos nas áreas sociais e mentais, que nem sempre são tão visíveis. Este é um período compreendido pelas idades de 2 a 5 anos não deve ser entendida de forma rígida, toda a criança requer atenção; todas as crianças são diferentes e muitas precisam passar por atividades muito simples, e só depois se devem desenvolver atividades mais complexas.

Todas as crianças com Síndrome de Down se beneficiam em se misturar com colegas com desenvolvimento típico. Muitas vezes eles ficam felizes em agir como os colegas e geralmente os usam como modelos para o comportamento social apropriado e motivação para aprender. Os objetivos específicos analisados foram; Reconhecimento das principais rotinas do dia.

As artes ensinam os jovens sobre beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar o conflito, o poder, a emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua maravilhosa capacidade de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover a empatia e tornar viva a palavra escrita. De acordo com Silvestre (2010, p.17):

Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito da escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido (SILVESTRE, 2010, P.17).

As artes fomentam níveis mais elevados de pensamento que se transferem para o aprendizado de outros assuntos acadêmicos, assim como para a vida fora da escola. Por meio das artes, as crianças aprendem a observar, interpretar, ver diferentes perspectivas, analisar e sintetizar. Em um mundo em que os estudantes precisam frequentemente percorrer um mar de informações para determinar quais fatos são confiáveis e relevantes para um determinado tópico, as habilidades de pensamento crítico são fundamentais para a prontidão da faculdade e para a aprendizagem ao longo da vida. De acordo com Ferraz e Fusari (2009):

É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se reconhecerem, e ao conhecê-lo. Em outras palavras, o valor da arte está em ser um meio pelo qual as pessoas expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências. A atividade de desenhar para as crianças, por exemplo, é muito importante, pois favorece a sua expressão e representação do mundo (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.18).

Assim sendo, conhecer a forma de relacionamento existente entre os membros da família e a pessoa com Síndrome de Down desde o início da vida, pode contribuir para uma melhor exploração do trabalho de estímulo, educação e profissionalização não só com o objetivo de aquisição de habilidades ou da conquista de marcos importantes do desenvolvimento, mas também favorecer a ligação afetiva entre família e a pessoa que tem a Síndrome, com isso ampliando sua possibilidade de participação social.

O autor defende que a arte com A maiúsculo tornou-se uma espécie de rótulo desejado por muitos artistas, e que tantos outros mergulham em profunda decepção quando ouve de alguém que aquilo que produzem não é arte. Nas palavras do autor, transformou-se em fetiche e, ao mesmo tempo, em bicho-papão. Uma busca dos artistas em troca de reconhecimento, em que não podemos deixar de considerar a influência da crítica, da percepção de beleza de cada sujeito, e também da cultura onde se está inserido. Ao continuar a busca por respostas, podemos nos deparar também com importante definição apresentada por

Jorge Coli, que relaciona a arte diretamente ao sentimento e à cultura, afirmando que Arte é certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirado, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia. Portanto, podemos ficar tranquilos: se não conseguimos saber o que a arte é pelo menos sabemos quais coisas correspondem a essa ideia e como devemos nos comportar diante delas (COLI, 1995, p. 8).

HISTORÍCO INCLUSIVO

A escola está inserida na sociedade e na inclusão social, a educação não é privilégio, mas um direito universal, e tanto o acesso quanto a permanência no sistema educacional constituem dever e direito obrigatório, garantindo acesso no ensino regular e oportunidades para todos. Na educação escolar a inclusão veio indicar transformações profundas ao sistema organizacional e as propostas curriculares vigentes. A meta de a inclusão escolar objetiva transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos (MANTOAN, 2002).

A Declaração de Salamanca (1994) é um marco nas Políticas Públicas direcionadas à inclusão quando reporta-se à escola como "lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 101).

Porém, foi no início do século XX que se deu início aos primeiros passos sobre a inclusão, onde o ser passa ser visto como cidadão de direitos e deveres. Em 1948 surge o primeiro documento dessa nova visão sobre a inclusão, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que vem permitir o direito à educação a todas as pessoas (SALAMANCA, 1994).

Esta declaração fortalece o propósito de oportunidade de ensino à todas as pessoas, buscando assim "o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais" (Sousa, Prieto, 2002, p. 124-125). Este compromisso dá um novo significado à escola, de tal forma a modificar os padrões considerados homogêneos, para atender o propósito de Educação para Todos, dando oportunidade para pessoas com diferentes necessidades à possibilidade de inserção no sistema educacional. A Declaração vem frisar o respeito às diferenças, às capacidades e às habilidades de cada criança, de acordo com seu desenvolvimento e de sua aprendizagem (SALAMANCA, 1994).

No início do século XXI é que o conceito de inclusão escolar ganhou força, surgindo uma nova etapa que revolucionou a visão de uma educação especial, no Brasil. A Legislação passa a garantir direitos básicos a educação e trabalho, que determinou o aumento e participação das pessoas com deficiência nos espaços sociais. As escolas apresentam resistência e dificuldades perante a inclusão, principalmente quando é inserido um aluno com deficiência. Alunos com deficiência são aqueles que, por alguma espécie de limitação requerem certas modificações ou adaptações em programa educacional, a fim de que possam atingir seu potencial máximo. Em sua visão holística inclusive predial podem decorrer de problemas visuais, auditivos, mentais ou motores, bem como de condições ambientais desfavoráveis (SALAMANCA, 1994).

Nos anos 90, criada na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos deixa explícito o direito à educação: "Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (SALAMANCA, 1994).

É necessário mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, de conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e discriminação impensada, e de ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. "[...] Opor a aventura da diferença, a curiosidade intelectual, à monotonia de um padrão único é uma atração no aprendizado" (MINDLIN, 1998, p.12).

A autonomia e a independência são prismas que devem fazer parte das decisões de todos os seres humanos, nos âmbitos das influências(relações) e das satisfação. Filosoficamente todos têm direitos as mesmas oportunidades, e devem estar ligada a princípios como: aceitação das diferenças individuais, valorização, respeito a diversidade, aprendizagem através da cooperação. Um processo que contribui para a construção de uma sociedade, sendo capaz de transformar os ambientes físicos nos procedimentos técnicos, e pedagógicos nas ações e mentalidade das pessoas (SALAMANCA, 1994).

A função da escola, em muitos casos é a repetição do status quo existente fora de seus muros, na sociedade. Manter o status quo, seria o que Mclaren chama de currículo oculto "[...] que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto- escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral" (MCLAREN, 1997, p. 242). É impossível pensar um sistema educativo inclusivo mantendo o mesmo sistema inalterado.

Tem em seu bojo uma educação fundamentada na filosofia inclusiva e deve enfrentar o desafio que garante o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos. A educação atualmente vem rompendo e derrubando antigos paradigmas e barreiras, reformulando novos conceitos (MINDLIN, 1998, p.12). Conforme a

LDB n. 9394/96, capítulo II, Art. 26, inciso 2º "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Sabemos que a educação básica em nosso país é obrigatória para todas as crianças e adolescentes logo, podemos pensar que o objetivo da escola – e do ensino da arte – é para todos independente de raça, etnia, cultura e diferença. A arte está ligada na nossa história, em nossa cultura e em nosso aprendizado (MINDLIN, 1998, p.12).

A educação inclusiva tem como princípio a valorização da diversidade, dentro da sociedade, e quando abraçamos essa causa, deixamos de lado a ideia que só a criança "normal", sem deficiência contribui para a sociedade. As escolas devem acolher todos os alunos independentes de suas condições intelectuais, sociais, emocionais ou outras. O desafio proposto para uma escola inclusiva é o de desenvolver do ponto de vista pedagógico, um currículo que contemple a necessidade do educando, sendo capaz de educar com sucesso todos que nela está inserido (MINDLIN, 1998, p.12).

DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Dando ênfase as estratégias é dar tempo para o processamento da linguagem e para responder. As crianças com Síndrome de Down onde o seu escutar atentamente e valorizado – seu ouvido irá se acostumar a ouvir. Falar sempre frente à frente e com os olhos nos olhos do aluno. Usar linguagem simples e familiar, com frases curtas e enxutas. Checar o entendimento – pedir para a criança repetir instruções dadas. Evitar vocabulário ambíguo. Reforçar a fala com expressões faciais, gestos e sinais. Ao ensinar a ler a criança com Síndrome de Down usar palavras impressas para ajudar a fala e a pronúncia. Reforçar instruções faladas com instruções impressas, usar também imagens, diagramas, símbolos e material concreto. Enfatizar palavras-chave reforçando- -as visualmente.

Nas análises de diferentes dificuldades das crianças com Síndrome de Down, evidenciam-se que os maiores problemas está em aprender e usar a linguagem social. Entender linguagem específica apresentada no currículo e compreender instruções torna-se grandes dificuldades. Além disso a combinação de ter uma boca menor e músculos da boca e da língua mais fracos torna a formação das palavras fisicamente mais difícil, e quanto maior as frases maiores ficam os problemas de articulação.

Segundo (TUNES. 2001) a consequência disso é que a criança, Ganha menos experiência de linguagem que lhe dê oportunidade de aprender novas palavras e estruturas de período, Tem menos oportunidade de praticar para tentar falar com mais clareza.

Muitas crianças com Síndrome de Down tem uma capacidade de concentração mais curta e são facilmente distraídas. A intensidade do aprendizado com apoio, especialmente quando ele se dá individualmente é muito maior e a criança se cansa mais facilmente do que a criança que não necessita deste apoio. Outra estratégia é construir uma gama de tarefas curtas, focalizadas e definidas claramente nas aulas, e deve variar o nível de demanda de tarefa para tarefa sempre variando o tipo de apoio, ou use os outros colegas para manter o aluno trabalhando.

Problemas de fala e linguagem para estas crianças normalmente significam que menos oportunidades lhes são oferecidas para manter uma conversação. É mais difícil para eles pedir informação ou ajuda. Os adultos costumam fazer perguntas fechadas, ou terminar uma frase pelas crianças sem lhes dar tempo para falarem por si próprios nem ajudar para que eles consigam fazê-lo.

trabalhando. É importante não esquecer a criança na hora da rodinha, situe o aluno próximo ao professor (sem sentar no colo!). Providencie um quadrado de carpete para que a criança fique sentada no mesmo lugar. O Trabalho no computador às vezes ajuda a manter o interesse da criança por mais tempo, uns vinte minutos. Criar uma caixa de atividades é útil para as horas em que a criança terminar sua atividade antes de seus colegas sem precisa mudar de tarefa ou precisa dar um tempo. É válido também colocar sempre uma série de atividades que o aluno gosta de fazer, incluindo livros, cartões, jogos de manipulação, etc. Isso encoraja a escolha dentro de uma situação estruturada. Deixar que outra criança participe é uma boa maneira de propiciar a amizade e cooperação.

É nesse sentido, que se entende que a criança é um ser em formação e que necessita de cuidados, de apoios vindos não somente da família, mas da sociedade em si, essa é a forma de educar e prepará-los para enfrentar o futuro de forma autônoma, capazes de saber interpretar tudo à sua volta É nessa perspectiva que a Educação Infantil passa a ser valorizada buscando além do cuidar uma forma significativa de educar, portanto, pensa-se em instrumentos que articulem o processo pedagógico nesta etapa de ensino, com isso o Conselho Nacional de educação (2009), aprova através do parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09 as Diretrizes Nacionais da Educação

Infantil (DCNEI, 2010, p. 11), que tem como objetivos: "Reunir princípios, fundamentos e procedimentos (...), para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil". Brasil discorre também que:

Em cada criança, adolescente, jovem

ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2010, p. 18).

As artes ensinam os jovens sobre beleza, proporção e graça. Os alunos podem examinar o conflito, o poder, a emoção e a própria vida. O poder das artes está em sua maravilhosa capacidade de nos dar alegria, nos ajudar a entender a tragédia, promover a empatia e tornar viva a palavra escrita. De acordo com Silvestre (2010, p.17):

Independente da cultura que o aluno possui, é dever e direito da escola saber integrar diferentes culturas, e valorizar cada vez mais as culturas de diferentes povos, trabalhando na perspectiva de incentivar os alunos para reconhecerem se a eles próprios. Trabalhar com diferentes culturas, ou com culturas locais oportuniza o aluno cada vez mais a se conhecer e conhecer o outro, e o mundo no qual está inserido (SILVESTRE, 2010, P.17).

A criação de arte permite que os alunos vivenciem como é ser membros ativos de uma comunidade e trabalhar em equipe para determinar e alcançar objetivos comuns. Ao desenvolver uma produção teatral, uma performance em grupo ou qualquer tipo de empreendimento artístico colaborativo, os alunos praticam a arte do trabalho em equipe. À medida que trabalham juntos, aprendem a entender as diferenças e a diversidade e a perceber as maneiras pelas quais o trabalho em equipe contribui para um ótimo desempenho. Por também ensinar os alunos a viver e trabalhar juntos, as artes contribuem para tornar as escolas mais seguras e ambientes de aprendizagem mais pacíficos. Nas artes, os alunos aprendem a articular suas intenções, recebem e oferecem críticas construtivas e ouvem ativamente as ideias dos outros (SILVESTRE, 2010, P.17).

SÍNDROME DE DOWN E A SUA CARACTERIZAÇÃO

As características desta síndrome foram descritas pela primeira vez em uma publicação pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, e por isso leva seu nome. Posteriormente à essa primeira descrição, outros registros sobre a Síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876, e por Ireland em 1877, e reforçaram além das características físicas, a deficiência mental, considerando tais pessoas como "idiotas" (PUESCHEL, 2005). Esta nomenclatura "idiota" foi utilizada de 1886 a 1913 para se referir a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

Há pouco tempo, crianças nascidas com Down eram afastadas do grupo social e familiar e, geralmente, não viviam mais do que 30, 35 anos. Quando se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade. Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma:

Nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60, 65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber (MUSTACCHI, 2012).

É importante ressaltar também que a Síndrome de Down não é uma doença e que não há um tratamento medicamentoso para ela. Sendo assim, "pessoas com Síndrome de Down devem ser aceitas como são [...] observando seus direitos e privilégios de cidadão e preservando sua dignidade humana" (PUESCHEL, 2005, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Em termos de Arte Educação, é possível ter um ambiente escolar que reconheça os sentidos para a promoção do conhecimento artístico e também na busca da auto expressão e autonomia possível de cada sujeito, cientes de seu mundo, promovendo por meio das experienciais estéticas, do fazer e perceber a arte como linguagem.

O Aluno com Síndrome de Down geralmente levam mais tempo para aprender e consolidar coisas novas e a habilidade de aprender e absorver o aprendizado pode variar de um dia para o outro. Desta forma a estratégia analisada neste artigo oferece mais tempo e oportunidade para repetições adicionais e reforço dentro de um convívio prazeroso para ambas as partes família sociedade e a criança.

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.

A Arte é vista como meio de equilibro entre o homem e o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida, como conhecimento e como transformação social. É vista também como uma aprendizagem artística com diferentes significados, que levem a transformação do ser humano e da sociedade. Segundo Vygotsky, "A arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem". Analisando a história da disciplina de Arte percorreu para fazer parte do atual currículo educacional, percebe-se que, apesar de todos os avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido, não mais em relação às questões burocráticas, mas em relação à garantia das condições materiais e objetivas para que o ensino da Arte possa ser efetivado com qualidade, sendo muito importante este reconhecimento para atuação de um professor crítico e responsável pela construção dos conhecimentos artísticos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução a tecnologia assistiva. Porto Alegre-RS, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, M. D., FERREIRA, C. S., LOBATO, P. A., CARVALHO, F. L. Q. Ferramentas aplicadas à Educação e Saúde em crianças com Síndrome de Down. 2017. Acesso em: 05 jun. 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index. php/staes/article/view/3828.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO VARELLA - Convivência com crianças com Down | Entrevista - Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauziovarella.uol. com.br/entrevistas-2/convivencia-com-criancas-com-downentrevista/.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In:

MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed. UEL, 2000, p. 79-93.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR

ALESSANDRA GONÇALVES REZENDE REZENDE

RESUMO:

Esse artigo trata-se de um estudo sobre o movimento, a comunicação e o desenvolvimento psicomotor. Inicialmente, na introdução do tema, mostra-se relevância do desenvolvimento psicomotor como significativo elemento coadjuvante do processo de aprendizagem. Em seguida, faz-se uma abordagem histórica do assunto, registrando seu estudo desde antes da segunda guerra mundial até os dias atuais. Logo depois, foi conceituada cientificamente e caracterizada a psicomotricidade, bem como os distúrbios psicomotores. O artigo prosseguiu com a apresentação dos aspectos principais da educação psicomotora, da comunicação e do movimento, levando em conta o conceito de esquema corporal, e mostrando como lidar com a psicomotricidade em várias faixas etárias.

Palavras-chave: Comunicação; Desenvolvimento Psicomotor; Movimento .

INTRODUÇÃO

A ideia de psicomotricidade acompanha de perto o processo de aprendizagem humana, alfabetização. A aprendizagem constitui em um elemento essencial na vida das pessoas. O processo educativo envolve o indivíduo com um todo, pois abrange diferentes domínios que caracterizam o comportamento humano cognitivo afetivo e motor. Verifica-se, portanto, que a aprendizagem ocorre quando o organismo, ao ser colocado diversas vezes numa mesma situação, vem a modificar a sua resposta de forma sistemática e, relativamente duradoura.

A Psicomotricidade pode contribuir para os processos de ensinoaprendizagem, não como uma forma mágica de acabar com todos os problemas relacionados as práticas pedagógicas, mas como uma ferramenta útil que traga o embasamento teórico-científico que possa

melhorar o aprendizado, bem como, estimular de forma adequada e diferenciada as potencialidades da criança que cada dia se transforma dentro da modernidade a qual está inserida.

Diante das transformações ao longo dos anos, entre elas: a diversidade de alunos com diferentes crenças e etnias; as mudanças culturais; os avanços tecnológicos; as mudanças na estrutura familiar, as quais podem promover ou não para um bom desempenho cognitivo, percebendo os reflexos dessas transformações dentro do âmbito escolar, e consequentemente a necessidade de atualização das práticas educacionais, tanto para a aprendizagem efetiva dentro das salas de aula, como para preparar estes alunos para as transformações dentro da atual sociedade. O movimento e o desenvolvimento da psicomotricidade são fatores que influenciam diretamente no processo ensino aprendizagem.

Sem brincar e sem se movimentar a criança acabará perdendo etapas importantes para o seu desenvolvimento, podendo consequentemente desenvolver estresse, agressividade e lentidão mental.

Uma das características básicas do ser humano é a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A partir desta função de relação, pode-se perceber a unidade do ser enquanto inteligência, vontade, afetividade, motricidade e fundamentalmente, a psicomotricidade enquanto função integradora por meio da qual o indivíduo atinge o controle corporal, base a integração social. Assim, de acordo com este princípio, o homem é antes de tudo o seu corpo.

Segundo Lê Boulch apud Oliveira (1992, p. 58):

• Corpo Vivido: corresponde à fase sensório-motora de Piaget, começa nos primeiros meses de vida, nela o bebê ainda não tem noção do "eu", confundindo-se com o meio e seus movimentos são atividades motoras que não são pensadas para serem executadas.

• Corpo percebido: corresponde ao período pré-operatório de Piaget, começa por volta dos dois anos quando a criança passa a perceber-se, e tem-se o início da tomada de consciência do "eu". Diferencia-se do meio, organizando o espaço levando em conta o seu próprio corpo, começa assim a construir uma imagem mental dele. Os conceitos espaciais como perto, longe, em cima ou embaixo começam a ser discriminados; as noções temporais relativas à duração, ordem e sucessão de eventos são compreendidas.
• Corpo representado: corresponde ao período operatório de Piaget. Começa aproximadamente aos sete anos quando a criança já tem noção do todo e das partes de seu corpo, assumindo e controlando seus movimentos com autonomia e independência. No final dessa fase, a criança já tem uma imagem de corpo operatória, usando-o para efetuar e programar mentalmente ações e orientando-se por pontos de referência que podem ser escolhidos.

É perceptível que cada fase da criança ela aprende algo e essas aprendizagens estão relacionadas com a psicomotricidade e com os movimentos.

Oliveira (2011, p.34) afirma que:

O corpo é uma forma de expressão da individualidade. A criança percebe-se e percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Isto significa que, conhecendo-o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando-os, manejando-os.

Portanto, a criança se expressa por meio do corpo, e quanto mais conhece seu corpo, mais perceberá as diferenças.

Sabe-se que o desenvolvimento ocorre de acordo com a maturação do sistema nervoso e também por meio da relação estabelecida com o ambiente ao qual pertencemos.

A criança usa de seus sentidos para estabelecer um contato com o mundo e descobrir o que ele lhe oferece, estabelecendo vários tipos de comunicação. Os primeiros sinais de socialização de uma criança são expressos por meio do sorriso e do contato visual, evidenciados pelo rosto.

Depois de alguns meses, a criança desenvolve seu contato com o mundo por meio da boca, explorando seu próprio corpo e os objetos ao seu redor, desenvolvendo sua habilidade motora que progressivamente permitirá uma exploração maior de si e do mundo.

Ao atingir a capacidade de locomover-se, a criança descobre que pode pegar o objeto e percebe seu corpo no espaço, descobre o controle de si e do outro.

A CONTRIBUIÇÃO DO TEATRO E DA DANÇA COMO MOVIMENTOS FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER HUMANO

O ensino da dança e do teatro é importante para o desenvolvimento da identidade e percepção educativa de criação, improvisação, composição, interpretação, sensibilidade, coordenação motora, movimento corporal interação, participação coletiva e aprendizagem. Nota-se várias funções educativas que o ensino deste tipo de arte pode propiciar ao educando dentro do contexto escolar.

A escola deve mostrar a importância que o teatro e a dança exercem no contexto histórico das artes, sendo importantes para o entendimento da sociedade contemporânea e das ações da humanidade no progresso educacional do mundo considerando suas necessidades, crenças, cultura e valores.

O corpo transmite nossa personalidade, nossa sexualidade, e sensibilidades que fazem de nós, seres autênticos e, portanto, únicos.

A dança e o Teatro como instrumentos educativos ainda não tem sido compreendidos em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica de crianças e jovens dentro do espaço escolar.

Ao dançar, a criança cria um desenho do seu corpo no espaço, produzindo o seu próprio espaço, denominado espaço do corpo. Esse fenômeno acontece também no teatro. Toda vez que existe investimento afetivo do corpo, existe o espaço do corpo.

De acordo com Gil (2004):

O corpo tem de se abrir ao espaço, tem de se tornar de certo modo espaço; e o espaço exterior tem de adquirir uma textura semelhante à do corpo a fim de que os gestos fluam tão facilmente como o movimento se propaga através dos músculos. O espaço do corpo, como espaço exterior, satisfaz esta exigência. O corpo move-se nele sem enfrentar os obstáculos do espaço objetivo estranho, com os seus objetos, a sua densidade, as suas orientações já fixadas, os seus pontos de referência próprios. (...) (GIL, 2004, p.50).

O espaço objetivo exterior é substituído pelo espaço do corpo, se tornando sem viscosidades, onde o interior e exterior são um só, portanto ao se trabalhar com o teatro e a dança o processo de ensino aprendizagem será significativo para a criança, por meio das linguagens artísticas.

A dança e o teatro com o passar do tempo foram ganhando cada vez mais espaço na educação até chegar aos dias atuais.

A dança e o teatro sofreram influências tecnológicas e também foram influenciados pelas novas condições sociais fazendo surgir novas propostas de arte enquanto forma de educação.

Desde a Educação Infantil o teatro e a dança são extremamente importantes para o desenvolvimento das crianças, oferecendo a oportunidade de vivenciar o teatro e a dança como instrumentos de conhecimento e de autoconhecimento para que desenvolvam seu sistema corporal, motor, cognitivo e socioemocional.

A dança e o teatro trazem inúmeros benefícios para as crianças, observando o mundo como um grande espelho, copiando algumas coisas e criando outras para depois buscar a sua própria identidade.

De acordo com Reverbel (2002), "As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno" (REVERBEL, 2002, p.34).

Ao desenvolver atividades de expressão artística, não se pretende formar artistas, mas um ser espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS CONTRIBUINDO COM OS MOVIMENTOS E COM A PSICOMOTRICIDADE

Os jogos e as brincadeiras devem ser valorizados e estimulados por fazer parte da cultura de um povo, onde possibilita uma aprendizagem significativa no processo educacional e a possibilidade da criança descobrir as palavras e o letramento por meio de jogos e brincadeiras.

Todos os envolvidos na aprendizagem precisam estar conscientes da importância em que os jogos e brincadeiras possuem na construção do conhecimento da criança.

Por meio dos jogos e das brincadeiras a criança se desenvolve de forma integral, reduzindo agressividades e auxiliando na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento.

Ao trabalhar com jogos e brincadeiras percebe-se que a criança consegue comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar, trazendo o mundo para a realidade, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Kishimoto (1994) afirma que:

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas praticas escolares como importante aliado para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-los dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO, 1994, p.13)

Nas diversas disciplinas escolares é possível desenvolver atividades com jogos e brincadeiras, que auxiliam a criança na transposição entre a língua oral e a escrita.

Há uma relação muito próxima entre jogos lúdicos e brincadeiras na educação infantil. Ambos favorecem o ensino de conteúdos escolares, de forma mais significativa, servindo como recurso para motivação e entusiasmo na aprendizagem das crianças.

Os jogos e as brincadeiras são instrumentos capazes de colocar o pensamento da criança em ação, fazendo parte do ambiente natural da criança, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem aos seus interesses.

Ao longo da história, vários estudos se mostraram eficientes no âmbito da coesão entre o lúdico e o letramento. Vários teóricos também afirmaram e comprovaram a importância dos jogos e brincadeiras, na educação escolar.

Segundo Cunha (2001):

Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criativi-

dade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer (CUNHA, 2001, p.14).

O ambiente escolar deve ser um local onde se busque constantemente a eficácia no processo educativo por meio de momentos em que os jogos possam estar inseridos para se auxiliar a construção de conhecimentos de maneira eficaz e contagiante.

Considera-se que a criança aprende enquanto escuta e repete. No cotidiano de escolas de educação infantil, existe o canto de músicas rotineiras, a contação de histórias, os jogos e as brincadeiras, e a criança inserida no mesmo grupo, com os amigos que ela costuma trabalhar e brincar.

Segundo Dhome (2003):

O desenvolvimento pessoal funda-se em um processo de auto descoberta, onde cada qual tende a tomar consciência do que sabe fazer e do que tem dificuldade, como pode potencializar aquilo que faz bem e conviver, ou diminuir, com afeitos daquilo que tem menos habilidades. O processo de comparação pode ser doloroso, porém é eficaz e, às vezes, inevitável. Porém, atividade lúdica pode compor este processo de comparação de forma agradável, divertida e em um clima de camaradagem. Quando a criança joga, ela percebe suas possibilidades e a dos companheiros. (DHOME, 2003, p.124-125)

É relevante que as escolas sejam ambientes abertos as trocas de experiências, fazendo com que as crianças tenham acesso aos diferentes tipos de linguagens, para que possam não só conhecê-las, mas apropriar-se delas, a fim de que ela domine, por meio da linguagem, a sua relação com si própria e com o mundo.

Os jogos e as brincadeiras envolvem uma capacidade de ação por iniciativa própria, portanto são caracterizados por atitudes, que correspondem a reações de estímulos externos, inerentes ao ser humano.

Na Educação Infantil e nas séries iniciais, os jogos educativos conduzem a criança à descoberta, à curiosidade, à concentração, à percepção, tornando o ensino mais agradável, visando o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico.

A oportunidade de aprender de forma lúdica estimula as crianças se tornarem seres críticos e ativos acerca da realidade do seu cotidiano, despertando uma maior consciência de si mesmo e do outro.

Borba (2007) afirma que:

O espaço do brincar nas nossas escolas é apenas passatempo e liberação - reposição de energias para alimentar o trabalho? Ou é uma forma de interpretar, agir e nos relacionar com o mundo e com os outros, vivenciada como experiência que nos humaniza, levando-nos à apropriação de conhecimentos, valores e significados, com imaginação, humor, criatividade, paixão e prazer? (BORBA, 2007, p. 41).

Ao utilizar os jogos e as brincadeiras de forma adequada como recurso pedagógico, ambos contribuirão para o processo ensino aprendizagem das crianças na escola, especialmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois estes recursos retém o interesse da criança possibilitando assim, o seu desenvolvimento global de habilidades necessárias para processo educativo.

Por meio do brincar as crianças aprendem e se desenvolvem, socializam-se, convivem com outras crianças, aprendem a perder, a ganhar, então a utilização da ludicidade em sala de aula a partir dos brinquedos, brincadeiras e jogos conduzem as crianças a novas descobertas e experiências, enriquecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

Durante muito tempo, na fase de alfabetização os alunos fazeam cópias, cobriam pontilhados e aprendiam o som das letras, ficando assim a mercê de um método que não priorizava os desafios para alcançar o conhecimento, muito menos colaborava para a motivação ao aprender.

Atualmente há uma grande necessidade de que as atividades sejam realizadas a partir de meios concretos e com o uso de materiais lúdicos adequados à faixa etária e a aprendizagem de cada um.

Sabemos que quando os jogos e as brincadeiras são realizados para contemplar um conhecimento sobre determinada área na alfabetização, ele passa a não ser apenas o brincar por brincar, mas sim um estímulo para a assimilação dos conteúdos de uma forma mais fácil e prazerosa.

A RELAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE

A princípio a psicomotricidade era estudada por duas áreas que não se inter-relacionavam: a neurofisiologia e a psicologia. Hoje, verifica-se que as investigações de uma área contribuem, significativamente, para o progresso da outra.

Segundo Newcombe (1999) o desenvolvimento envolve mudanças que acontecem de forma ordenada e que influenciam neurologicamente e fisicamente todos os comportamentos pertinentes ao ser humano.

Para Opas (1999), o desenvolvimento infantil é contínuo e por meio dele é que a criança acumulará capacidade cada vez mais complexa de se locomover, pensar, interagir, entre outras, sendo este duradouro, longo e iniciando-se desde que somos gerados.

Vygotsky vê o desenvolvimento como sendo o produto da interação do indivíduo com o meio e realidade a sua volta. Para Vygotsky (1998), só há desenvolvimento se houver

aprendizagem e maturação.

A aprendizagem é, então, considerada como um processo complexo definido como uma aquisição de conhecimentos, atitudes, hábitos e valores que se formam por meio da pesquisa, experiência, observação e pela instrução e ensino (MYERS, 1995).

A aquisição de conhecimentos na área intelectual não está ligada somente ao cérebro, mas a fatores preponderantes que irão fazer uma ligação com o tempo completando a universalização do desenvolvimento tanto na interação social e variedade de movimentos, quanto na inteligência (WALLON, 1988). Porém, o nível individual de maturação deve ser respeitado e estimulado para que a criança desenvolva sem traumas a aquisição da linguagem escrita e falada.

Conforme afirma Manning (2001, p. 32):

A princípio o tronco cerebral e a medula espinhal exercem a maior influência sobre o comportamento como essas partes do cérebro são responsáveis pelo comportamento involuntário, como a respiração, a digestão e o metabolismo, quase todas as atividades do recémnascido são reflexas.

À medida que o bebê vai se desenvolvendo, a parte do cérebro que dirige tanto os movimentos voluntários como o pensamento passa a desempenhar papel cada vez maior e muitos reflexos desaparecem.

"Dos dois aos cinco anos de idade o desenvolvimento sofre alterações que vão sendo impostas progressivamente pela imagem que a criança está começando a formar de si mesma". (MANNING, 2001, p. 84).

Segundo Granger (1981):

Do um aos seis anos, as partes do corpo crescem com rapidez diferente, de modo que, aos poucos, as pernas se tornam proporcionalmente mais compridas, enquanto o tronco e a cabeça vão ficando, proporcionalmente menores e, apesar da vontade que as crianças demonstram em crescer, o importante não é o tamanho, mas o maior controle sobre o uso das partes do corpo, que possibilitará um desenvolvimento adequado (GRANGER, 1981, p. 17).

Percebe-se que de acordo com o desenvolvimento corporal e o crescimento dos músculos, a criança vai adquirindo movimentos mais precisos e sua psicomotricidade vai sendo desenvolvida conforme sua faixa etária e as influências do meio.

Para Manning (2001) a criança interage de acordo com a sua maturidade e com as influências do ambiente ao qual pertence. Nas primeiras etapas da vida, as crianças ingressam também para o estágio pré-escolar ou estágio pré-operatório de Piaget. Nos anos seguintes, haverá um desvio gradual para o crescimento cognitivo e social, que será influenciado mais pela autoconsciência crescente da criança. Neste estágio, o desenvolvimento perceptivo progride constantemente de forma rápida, aprendem a usar símbolos abstratos e a linguagem aumenta prodigiosamente.

De acordo com Manning (2001, p. 43):

Os pequenos músculos aumentam com a idade e os movimentos das mãos e dedos se tornam mais sutis. Em relação ao equilíbrio e coordenação, no início não são perfeitos (dois a três anos), mas os princípios já foram assimilados; ao final do estágio pré-operatório, já está em considerável amadurecimento (MANNING, 2001).

Pode-se perceber então que os movimentos que as crianças produzem ao longo do tempo se desenvolvem, conforme estímulos que recebem por meio do ambiente ao qual vive.

O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As crianças apresentam diferentes formas de falar, agir, brincar, nas diferentes idades, sendo que dificilmente uma criança de três anos participará de um jogo com uma criança de oito, compartilhando as regras do mesmo, ela poderá receber as informações, mas as rejeitará.

Segundo Piaget (1999): "quando a criança começa a pensar simbolicamente, entra no estágio pré-operacional".

Na maior parte do período pré-operacional, o pensamento infantil se conserva ilógico, em virtude do princípio de realismo, que é a ideia de que tudo no mundo é uniformemente real, inclusive objetos, sonhos, ideias e palavras; portanto seu raciocínio não é correto.

Os aspectos cognitivos do desenvolvimento sensório-motor evoluem à medida que a criança age sobre o meio. As ações infantis são espontâneas. A motivação para uma dada ação é interna. A adaptação e organização das funções de assimilação e acomodação operam desde o início, resultando na contínua transformação qualitativa e quantitativa dos esquemas. A criança, ao experimentar atribuir significado às coisas que a cercam, já está construindo o conhecimento em um nível primitivo. Trata-se de um processo de autoregulação.

Cada período é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores. Nos dois primeiros anos de vida, cada período do desenvolvimento da inteligência pode ser compreendido como incorporando os períodos anteriores. O novo período não substitui o velho, mas o supera. Da mesma forma, cada estágio do desenvolvimento ajuda a explicar o estágio seguinte. Assim ocorre durante todo o curso do desenvolvimento cognitivo.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a

criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

É importante reconhecer que o desenvolvimento intelectual é um processo auto-regulatório. O processo de assimilação e acomodação é internamente, e não externamente, controlado. O afeto desempenha um importante papel neste controle. Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas e mais sofisticadas aptidões e aumenta o autocontrole. Cada pequeno progresso torna o indivíduo melhor equipado para lidar com as demandas da vida.

Ao completar o desenvolvimento sensório-motor, a criança já deve ter alcançado um desenvolvimento conceitual necessário ao desenvolvimento da linguagem falada e de outras habilidades cognitivas e sociais, principais aspectos do nível seguinte de desenvolvimento: o pensamento pré-operacional. Neste momento o desenvolvimento intelectual da criança se dá mais na área simbólica do que na área sensório-motora. Isto não significa o fim do desenvolvimento sensório-motor, indica apenas que o desenvolvimento intelectual passa a ser predominantemente afetado pelas atividades representacional, simbólica e social, e não contará mais somente com a atividade sensório-motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse artigo nota-se que a comunicação e a alfabetização têm particularidades que para auxiliar no processo ensino aprendizagem o desenvolvimento psicomotor é peça de engrenagem. Percebe-se também que as atividades psicomotoras e os movimentos estão interligados e permitem à criança condições de domínio do gesto da escrita, dando a ela condições de equilíbrio entre as forças musculares, flexibilidade e agilidade de cada articulação dos membros superiores.

Dentre as leituras desenvolvidas pode-se entender que é indispensável fixar bases motoras da escrita antes de ensinar a criança a dominar seu lápis. Porém, os movimentos e perceptuais deixam de ter sentido quando trabalhadas de forma descontextualizada. Estimular aspectos motores, afetivos e cognitivos é de suma importância quando vinculados ao contexto da realidade sociocultural dos alunos. A educação psicomotora tem como papel fundamental promover, por meio de uma ação pedagógica, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, objetivando seu equilíbrio.

A compreensão da relação do movimento com a aprendizagem da leitura e da escrita contribui para o êxito nas séries iniciais percebendo a criança em sua totalidade e não apenas de forma fragmentada e conteudista. As leituras realizadas indicaram o corpo como a origem da cognição, do afeto e do motor sendo estes os três pilares da psicomotricidade e, por isso, do envolvimento das atividades físicas no processo da aprendizagem. Muitos autores contribuíram para dimensionar a importância da psicomotricidade diante da aprendizagem da criança.

Ficou evidente a forte relação entre as atividades escolares e o desempenho neuromuscular, por isso o favorecimento no processo ensino aprendizagem. Percebe-se que não há como desvincular a aprendizagem do movimento e que a educação psicomotora faculta uma formação básica para toda criança.

Afirmando a intensa relação do processo de alfabetização com a psicomotricidade muitos autores destacam que pensamento e movimento se confundem, de maneira que não se desencadeia nenhuma atividade sem que músculos e cognição sejam juntamente ativados.

Dessa forma, conclui-se que com todos estes indicadores para o sucesso escolar, ainda em muitas escolas o movimento não é visto como parte fundamental da aprendizagem dos alunos.

A criança é um corpo em movimento, possuidor da livre expressão, necessitando ser conduzido da melhor forma possível nesse processo de interação. A psicomotricidade surge como mediadora deste processo, organizando e até reorganizando os gestos motores necessários a evolução da aprendizagem, perfazendo o alicerce sensório perceptivo motor, indispensável no processo de educação e reeducação, organizando as sensações, percepções e ações do sujeito.

É no movimento que a criança conhece, encontra e apreende progressivamente tudo que a cerca. Conhece a si própria, o outro e o espaço, necessário ao ato motor, que são todas as ações do comportamento, caracterizando a conduta adaptativa, criativa e autônoma do sujeito. Os padrões de movimento não são inatos, mas sim adquiridos com o tempo e a vivência. Esse processo inicia-se em casa, nas brincadeiras realizadas no diaa-dia e, portanto, a criança chega à escola dominando-os parcialmente.

Conclui-se então, que por meio de atividades afetivas, psicomotoras e sócio-psicomotoras, constitui-se num fator de equilíbrio na vida das pessoas, expresso na interação entre o espírito e o corpo, a afetividade e a energia, o indivíduo e o grupo, promovendo a totalidade do ser humano. Possui também um impacto positivo no pensamento, no conhecimento e ação, nos domínios cognitivos, na vida de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

AJURIAGUERRA, J. Psicologia y epistemologia genéticas. Buenos Aires:

Proteo, 1970.

ASSUNÇÃO, Elizabete; COELHO, M a - ria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática,2006.

BARROCO, S.M.S. Psicomotricidade na infância. Campo Mourão: Instituto Makro, 2007.

BARROS, Célia Silva Guimarães. Pontos de Psicologia Desenvolvimento.

Ed. Ática, São Paulo, 1991.

BARRETO, Sidirley de Jesús. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2ª ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares nacionais/Ministério de Educação. Secretaria da Educação Fundamental. -3. ed. Vol. 01 - Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. ¸Parâmetros Curriculares Nacionais. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Brasília: MEC/SEF, v. 9, 1998.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. 2. ed.

Porto Alegre: Artmed, 2004.

FURINI, Anselmo Barce (Org.) ; SELAU, Bento (Org.) . Psicomotricidade relacional e inclusão na escola. 1. ed. Lajeado: Univates, 2010. v. 500. 164 p.

GARDNER, H. Estruturas da mente. Porto Alegre: Artes M., 1994.

GIL, José. Nuno Nabais. Corpo, Espaço e Poder. Lisboa: Litoral Edições, 1988.

LE BOULCH. Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento aos 6 anos. 6. ed: Artes São Paulo, Médicas.1988.

OLIVEIRA, G. C. Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Psicomotricidade: Um Estudo em Escolares com Dificuldades em Leitura e Escrita. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

_____. "Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem". In: SISTO, F. F. et all (org.), Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002. (Pensamento e ação no magistério)

SILVA, Daniel Vieira da; HAETINGER, Max Gunther. Ludicidade e

Psicomotricidade. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil ltda, 2007.

VAYER, P. O diálogo corporal. A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLANIN, R. Educação Infantil. Guarapuava: SEMEI, 1999.

ZABALZA, M. Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Inciais. Revista Aprendizagem. Pinhais, Ano 2, nº4, 60-62, jan/fev. 2008.

ZORZI, J. L. Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem Escrita. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O CONCEITO DE INFÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALICE GREGÓRIO PARANHOS DA MATA

RESUMO

A expansão no Brasil tem ocorrido de forma progressiva nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, o trabalho extradomiciliar da mulher e suas repercussões no ambiente familiar. Hoje a Educação Infantil constitui um segmento importante no processo educativo, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB< Lei 9394/96). Parte daí a necessidade de se construir um ambiente institucional à criança pequena com o objetivo de proporcionar aos alunos conhecimento e criticidade num contexto interdisciplinar, envolvendo temas voltados para a sua realidade, alicerçando assim sua aprendizagem, desenvolvimento crítico e participativo. A ideia de elaboração deste artigo surgiu, portanto, no intuito de proporcionar informações concretas acerca da história da educação infantil no Brasil, não ignorando os aspectos importantes, como por exemplo, o que é a Educação Infantil e qual é a função desempenhada nestas instituições para o desenvolvimento da criança, abordando também a importância de organização de espaços físicos, adequados para o desenvolvimento integral, coletivo, onde a criança se insira de forma única e prazerosa, como sentimento de pertencimento e que agregue o brincar para o processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil, história, espaço, desenvolvimento.

ABSTRACT

The expansion of Brazil has occurred gradually over the last few decades, following the intensification of urbanization, the extra domiciliary women's work and its impact on the environment. Today the children's Education is an important segment in the educational process, recognized as the first stage of basic education in the new law of Guidelines and Bases for national education (LDB 9394/96 Law <). Part then the need to build an institutional environment to small child aiming to provide students' knowledge and criticality in interdisciplinary context, involving themes geared to your reality, thus consolidating their learning, critical and participatory development. The idea of producing this work arose, therefore, in order to provide concrete information about the history of early childhood education in Brazil, not heeding the important aspects, for example, what is Elementary and what is the role played in these institutions to the development of the child, also addresses the importance of organizing physical space suitable for integral, collective development, where the child is inserted in a unique and pleasurable way, as a feeling of belonging and that adds play to the teaching-learning process.

Keywords: Early childhood education, history, space, development.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista histórico, durante muito tempo, o cuidado e a educação da criança pequena estiveram sob a responsabilidade familiar, especialmente da mãe.

No decorrer dos tempos, a história da educação infantil teve diferentes mudanças na sua função, das quais influenciaram as instituições que visavam apenas o "cuidar", não tendo preocupação no "educar" das crianças de 0 a 5 anos de idade, tendo em vista apenas o assistencialismo.

Dessa maneira o presente trabalho dedica-se ao estudo da importância do cuidar e do educar, mas agora com uma metodologia própria, conforme as leis vigentes determina. Procuramos analisar e refletir o direito da criança a uma educação infantil de qualidade, em que se ofereçam recursos necessários ao seu desenvolvimento, em como traçar a trajetória histórica da mesma, enfatizando a importância da evolução da educação infantil, mediante e reestruturação metodológica.

No primeiro capítulo, há um breve parecer da história do conceito da infância, na qual a criança era vista como um adulto em miniatura.

No capítulo dois, discorre sobre o Cuidar e o Educar na Educação Infantil, mediante o fato de possuir a função meramente assistencialista.

No capítulo três, menciona das leis na educação infantil a partir da CF (Constituição da República Federativa do Brasil), da nova LDB (Leis de Diretrizes e Bases), ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o DCNEI (Diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil).

No capítulo quatro, fiz um breve relato de como as instituições estão se organizando para atender de forma adequada, perante as leis.

No capítulo cinco, enfatiza a importância do brincar e educar no coletivo.

No capítulo seis, aborda a questão do novo olhar para a criança.

No capítulo sete, a importância da escola na vida da criança e do envolvimento da família no ambiente escolar.

No capítulo oito, trata-se da importância do profissional na educação infantil.

No capítulo nove, enfatiza a forma de como ainda é praticada a educação infantil no nosso país.

Considerações finais; minhas conclusões sobre o artigo.

Capítulo 1 – Uma visão de crianças, como adultos mirins

Inicialmente precisamos recordar e compreender alguns conceitos históricos, onde foram definidos projetos e organizações sociais ao longo do tempo perante uma sociedade onde prevalecia uma concepção distinta e muito contraditória com relação ao mundo infantil, como afirmam alguns estudiosos que citaremos no decorrer deste trabalho. A maneira como definimos a infância atualmente é algo ainda muito novo; o significado e o valor atribuído a mesma vêm sofrendo mudanças ao longo da história e vai se alterando conforme a sociedade e cultura de cada tempo vivido.

No mundo antigo adotavam representações genéricas sobre as condições do público infantil sendo que o futuro de criança era definido pelo pai, cujo direito sobre o filho era total, cabendo-lhes até mesmo o poder sobre vida e a morte em relação a criança. Até mesmo as brincadeiras das crianças eram escolhidas e controladas pelos adultos. As crianças eram criadas de acordo com o regime dos pais ou ao grupo social a que pertenciam, adotando seus hábitos, costumes e cultura. Eram tratados nas comunidades de forma primitiva, que os ensinavam "a vida por meio da vida", ou seja, aprendiam na prática desde a infância o que iriam ser no mundo adulto, conforme afirma PONCE

(1988 p.19 grifo do autor)

Na idade média não foram considerados grandes avanços com relação ao mundo dos pequeninos, não havia uma noção da passagem entre a infância para a vida adulta. Por ser considerado curto, e, portanto, irrelevante, esse período de transição entre as fases era praticamente ignorado e as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, e o pouco que aprendessem, já eram o bastante. Por exemplo; a maneira que deveriam se vestir, como se portar diante das pessoas e ter bons hábitos de higiene, já eram o suficiente.

Neste período não havia a preocupação em separar as crianças dos adultos em aspecto nenhum, não havia diferenciação de trajes, os trabalhos desenvolvidos pela criança eram os mesmos desenvolvidos pelos adultos, e isso se repetia nos jogos e brincadeiras.

Até meados do século XVII, os adultos permitiam tudo diante das crianças, por acharem que não deviam esconder nem omitir as verdades das crianças, já que estavam sendo preparadas para o futuro, como afirma ARIÈS (1981 p, 27) Jogos e brinquedos na infância UNIP Interativa 2013.

Segundo NUNES E SILVA (2000), a partir do final do século XVII, se iniciaria outra significância, agora com uma representação relacionada pelo estado de fraqueza e inocência, associado ao reflexo angelical, de uma pureza divina e assim colocaria como sendo obrigatório a existência de uma educação primando os relacionamentos e comportamentos humanos, NUNES S SILVA (2000 p. 32)

Ainda hoje a concepção de infância não está totalmente acabada ou definida, está constantemente em construção e transformação.

A infância ligada ao conceito de educação e escolarização foi um processo extremamente lento, pois antigamente, as crianças e seus direitos e necessidades não eram respeitados, o sentimento de infância de fato não existia e não raros eram aos casos de crianças que eram vítimas de agressões e abandono.

No fim da década de 1920, com a necessidade crescente de auxiliar no sustento de casa e com o crescimento industrial a todo vapor, muitas mulheres passam a vivenciar uma jornada de trabalho diária muito extensa, massacrante e, consequentemente, precisavam de um local onde pudessem deixar seus filhos durante o período que ficassem fora.

Foi a partir desta necessidade, das mães trabalhadoras, que surgiram as creches no Brasil no século XIX, com caráter totalmente assistencialista, visando a saúde e a preservação da vida, onde as crianças recebiam os cuidados essências, como: alimentação, higiene e segurança.

Neste momento o fator educacional ainda não era considerado importante nem nas creches e nem nos lares.

A educação não é um fenômeno neutro, sofre efeitos da ideologia por estar diretamente ligado a política e seus ideais, e a escola tem um papel fundamental na mudança que se busca alcançar, sendo essencial para concretização do desenvolvimento.

Capítulo 2 - Cuidar ou Educar na Educação Infantil?

Por muito tempo a educação das crianças pequenas eram vistas como sendo obrigação apenas das famílias, preferencialmente das mães já que eram os responsáveis diretos e dispunham de total liberdade para optarem em qual tipo de educação iriam escolher para os seus filhos.

Assim sendo, pode-se dizer que diferente de outros países, o Brasil esteve entre os primeiros a adotar iniciativas quanto as organizações educacionais em caráter assistenciais, tai como creches, asilos e orfanatos, para auxilio diretor as mães das classes operárias, que para aumentar a renda familiar, trabalhavam e não tinham onde deixar os seus pequeninos.

Outros motivos ainda sugeriram as criações destas instituições, a saber, as crianças nascidas após a libertação dos escravos (ventre livre) que não mais tinham interesses dos senhores feudais para os manterem nas fazendas, já que não poderiam ser utilizados para a mão de obra escrava, assim eram levados para asilos ou orfanatos.

Haviam também as crianças abandonadas por mães que não podiam assumir seus filhos, quase sempre, frutos de relacionamentos proibidos e escusos, com cidadãos da nobreza, que não assumiam o compromisso exigido. Assim, para encobrir a vergonha dessas mães, eram levadas para as instituições e lá ficavam. E com isso, surgiram a crianças abandonadas nas rodas.

Pode-se observar que foram motivos diferentes, porém importantes para o surgimento destas instituições que visavam cuidar dessas crianças, não podendo olhar para a origem, mas tendo que suprir e cumprir com o "cuidar", oferecendo o mínimo de conforto estrutura para se tornarem independentes, mediante a idade, tendo a higiene, como sendo o foco principal para uma boa saúde. Afirma OLIVEIRA (2002).

RIZZO, 2003, pag. 19, complementa e acentua o "cuidar", como sendo uma forma de atendimento destas instituições, voltadas para atender uma parte excluída da sociedade patriarcal, já que os mesmos não assumiam seus filhos, por não terem compromissos e nem queriam adquirir responsabilidades paternais.

Parte desses motivos fez com que a sociedade criasse um conceito deturpado de que as instituições infantis eram alternativas

para famílias pobres e carentes que, por não terem com quem deixar seus filhos, utilizavam de tais serviços assistencialistas e assim por si só, os cuidados já eram suficientes. E essa forma de ver a educação infantil foi se prolongando por longa data.

PASCHOAL MACHADO (2009) aponta uma evolução considerável na legislação que ao reconhecer a criança como sendo um cidadão de direitos a uma educação própria, dentro de uma Educação Infantil de qualidade, voltada para suprir suas necessidades principais, atendendo-os desde o nascimento até a idade de 6 (seis) anos.

Conforme as mudanças ocorriam na sociedade, foram necessárias mudanças também na forma de ver a educação infantil que, agora, não seriam mais vistos como uma população imperfeita, folha em branco, que poderiam ser preenchidas com tudo que o adulto, detentor dos direitos sobre ela, achasse necessário.

Porém seria necessário considerar e rever certos conceitos, pois a criança não era considerada um ser social e não fazia parte de uma categoria social, partindo daí a falta de direitos e a atenção devida às suas necessidades reais. "A aparição da criança como categoria social se deu de forma lenta entre os séculos XIII e XVII" (ARIE, 2006, p. 14). Vital Didonet, consultor em educação infantil, elucida que o cuidar e o educar são ações intrínsecas indissociáveis que, por sua vez, é de responsabilidade da família, dos professores, médicos e todos que a cercam, afinal é preciso levar em conta que "só se cuida educando e só se educa cuidando". (VITAL DIDONET, 2003, pag.8)

Capítulo 3 - A Educação Infantil e as Leis

Em 1988, finalmente foi elaborada a Constituição da República Federativa do Brasil, assegurando os direitos da educação infantil, e assim foram considerados e adaptados novos conceitos para todas as crianças e que agora seria globalizado e para toda a sociedade.

Esperava que a partir de então, fosse dissipada a então antiga e rotulada visão de que a educação infantil não precisava de cuidados e investimentos nos planejamentos, já que não se tratava de uma real educação, contudo ainda permaneceu sendo discriminada e uniformizada pela sociedade imperando os valores financeiros das classes superiores e as crianças não passavam de pequenos seres que seguiriam e aprenderiam conforme a cultura e doutrinas de seus pais.

Após as constituições de 88, veio a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) que com intenção de regulamentar e fixar de uma vez por todas as leis que já tinham sido elaboradas, mas que não estavam sendo seguidas, com a LDB, os direitos das crianças na idade de 0 a 6 anos foram ampliados e organizados em fases próprias, respeitando as necessidades reais de cada um no seu desenvolvimento espontâneo, embora o cuidar sempre se mantivesse no foco.

Segundo a afirmativa em (BRASIL, 2006, pág. 09) em meados de 1990, foi aprovado o ECA (Estatuto de Criança e do Adolescente) que reforçou a ampliou os direitos da criança implementando novas políticas pedagógicas na educação infantil, juntamente com a LDB, mencionando também por (MORENO, 2007, p 54) que consolidaria a educação infantil como sendo e primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos , psicológicos, intelectuais e sociais, ou seja, assegurando a proteção integral com prioridades absolutas dada pelo poder público, englobando a criança e a família.

Viria então, após pesquisas e estudos novas posições em relação a educação infantil, desenvolvendo um olhar mais atento para as necessidades das gerações vindouras que, agora alicerçados nos respaldos que as leis ofereciam, poderiam usufruir e participar de corpo presente, da sua área completa reservada a ela por direito conquistado.

Segundo ALMEIDA (1987 p 195). A intenção de uma criança ir pra escola, em suma, parte da esperança de encontrar um ambiente preparado para ela, votado totalmente para suprir toda sua imaginação. Nesse sentido encontrar um amigo elegido como o melhor e ao mesmo tempo uma professora amiga e mãe, que ensine agir como se deve, cuidar dela em todos os aspectos que seria cuidada pelo seu responsável direto no lar ou no seio de sua família.

3.1- Constituição da República Federativa do Brasil -1988

Um progresso expressivo incide sobre a educação infantil, na alteração de 2006 que representa um direito da criança até os cinco anos de idade, em creches e pré-escolas vistas no artigo a seguir:

Art,208- O dever do Estado om a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV- Educação infantil, em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

(Alterada pela EC-000.053-2006)

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I- Creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

3.2- Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Nacional

A importância da educação infantil e sua compreensão, como sendo a primeira etapa da educação básica, está agora amparada na lei maior da educação do país, a LDB, sancionada em 1996. Se os direitos de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas já estava assegurado na Constituição de 1998 e reafirmado no estatuto de Criança e do Adolescente de 1990. Mas ao longo do tempo as leis qu regem a educação infantil passaram por algumas alterações.

Antes da última alteração a educação era tratada da seguinte form na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos: Seção II da Educação Infantil 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 físicos (...); Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças com idade até três anos de idade; II-pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Com a alteração (Redação/Inclusão dada pela Lei n. 12.796, de 2013) LEI 12.796 de 4 de abril de 2013, fica de seguinte maneira:

TÍTULO III Do Direito a Educação e do Dever de Educar.

Art. 4. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia:

II- Educação infantil gratuita até os 5 (cinco) anos de idade;

Houve uma alteração em relação a idade, reduzindo de 6 (seis) anos, para 5 (cinco) anos de idade.

Art. 29. Seção II. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico (...);

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade; II -pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

É possível notar que, basicamente, a única alteração é com relação a faixa etárias dessas crianças que frequentam tais instituições, reafirmando que a educação infantil compreende a idade entre 0 a 5 anos de idade.

3.3 - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente aprovado em 1990 respeita a Constituição, aumenta o direito e regulamenta a doutrina da assistência integral, permite um novo modo de pensar para o atendimento infantil, teve acréscimo pela LEI n.12.010, DE 03 de Agosto de 2009.

3.4 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Resolução CNE/CEB 5/2009 Art. 5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam

Como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Com essas mudanças ocorridas nas leis que levaram a configuração atual da Educação Infantil, fica nítido que é dever do Estado e do Município, garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, e é dever da família cumprir seus papeis de forma correta para propiciar uma educação saudável e um pleno desenvolvimento às crianças.

Hoje a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização mediante diversas interações necessárias para seu desenvolvimento na educação infantil, momento ideal, onde se devem proporcionar condições adequadas para seu desenvolvimento físico, psicológico, social através da promoção de experiências e conhecimento.

Capítulo 4 - O que se espera da instituição que atende a criança?



Quando se discute a importância da educação, abre-se um leque de inúmeras indagações e infindáveis questionamentos, tais como: é realmente necessário levar as crianças menores de 6 anos para a escola, se é justamente nesta fase que elas precisam ficar mais próximos e por mais tempo no convívio familiar? O que será ensinado a essas crianças na escola que não possa ser ensinado em casa? Por que expor crianças tão pequenas á convivência com outras que, com histórias de vida e experiências diferentes, podem colocar

em risco a saúde e os cuidados que até então foram priorizados no seio familiar? Nessa idade a criança prima o brincar apenas, e não está pronta para agregar mais nada que não seja justamente a brincadeira e o lazer.

Compreender a criança em suas características individuais, constitui num desafio fascinante, porém sem limites para consolidação, em se tratando de um ser incompleto, um sujeito de direitos, que pensa e age dentro de um contexto de diferentes interpretações, onde do ponto de vista do adulto é impossível compreender. O que levou em muitas situações, que os direitos delas fossem negligenciados e ou violados de maneiras preconceituosas e grotescas, na exploração em trabalhos e sexualmente.

(CHAMBI, 1999 p. 613) destaca um nome de grande importância, no mundo das repostas para muitas perguntas acima, trata-se do psicólogo norte americano Jerome Seymoure Bruner, que partindo de estudos científicos e usando apontamentos e referenciais como Liev S. Vigotsky (ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal) onde ele afirma que a criança aprende pelo impulso quando se tem o objeto na sua frente e assim desenvolve o seu potencial, e o epistemólogo Jean Piaget (Epistemologia Genética)que atenta para os estágios de formação e construção de inteligência, Bruner valoriza a interação e o dialogo como sendo o elo principal no desenvolvimento/aprendizagem do ser humano.

Nessa linha de pensamento, dedicou sua pesquisa direcionando a investigação sobre o pensamento infantil na sua relação estabelecida nos jogos e brincadeiras, sob narrativa e visão infantil. Bruner estabeleceu então três (3) trajetórias pra o ensino nos diversos estágios do desenvolvimento infantil, são elas; Ação, imaginação e linguagem simbólica. Logo se vê a importância de ter uma instituição com conceitos baseados e afirmados nos quesitos que respeitem as leis e deem o suporte complementar para que a criança possa se sentir segura e livre para explorar com as destrezas de suas imaginações momentâneas, relacionando-as com o real futuramente, sempre orientado por um professor capacitado e pesquisador para tal passo.

Capítulo 5 - O brincar e o educar coletivamente



Segundo o Referencial Curricular (vol. 2 1998 p.11) A possibilidade de que desde muito cedo efetuarem escolhas e assumirem pequenas responsabilidades no dia a dia, favorecem no mundo infantil de forma positiva desenvolvendo sua autoestima e confiança para continuarem, mediante as situações novas e outras dificuldades que ocorrerem, nas quais muitas vezes impedem a inclusão da criança nos ambientes infantis, mesmo quando são preparados e adaptados para elas.

É relevante compreender que as crianças cada vez mais necessitam estar em ambientes favoráveis ao crescimento e desenvolvimentos em todos os aspectos, e neste contexto, a educação infantil visa de forma ampla e segura, na forma de lei, que os pequeninos desenvolvam os seus estágios de forma espontânea e livre nos ambientes, interagindo e atuando num mundo que não é mais só o "seu", mas de todos. Desta forma Piaget (1996) coloca que é importante para a criança, quando ela participa de uma brincadeira ou um jogo coletivo, onde ela necessita pensar, observar e agir de modo a não somente gastar as energias acumuladas, mas desenvolver e se posicionar sob os aspectos físicos, cognitivos e morais, e para que isso aconteça, os jogos e brincadeiras jamais devem ser vistos pela sociedade, como sendo apenas divertimentos e simplesmente lazer. No mesmo intuito, os companheiros de idade, acabam exercendo a função de polarizar atenções reciprocas, constituindo fontes de interesses, imitações e percepções das diferenças. As interações que as crianças estabelecem entre si, de cooperação, confronto, busca de consenso, favorecem a manifestação de saberes já adquirido e a construção de um novo conhecimento partilhado: símbolos coletivos e soluções comuns, para tanto elas devem ser encorajadas a explorar seus interesses e ideias e assim expandir seus conhecimentos construindo e modificando sua aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010 p. 45)

Capítulo 6 - Um novo olhar sobre a criança

A sociedade mudou. E as crianças, que sempre foram crianças, agora devem ser vistas como tal, cidadãos em formação, que possuem direitos reconhecidos, e por isso e muito mais, devem ser respeitadas e vistas como delega o MEC Ministério da Educação e Cultura, intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidades para a Educação Infantil, v. 1 (BRASIL 2006, P. 18) que torna imprescindível considerar as crianças desde o nascimento como;

a. Cidadãos de direitos.

b. Indivíduos únicos, singular.

c. Seres sociais e históricos.

d. Seres competentes, produtores de culturas.

e. Indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Portanto merecedoras de uma educação que lhes façam justiça e assim sendo, não basta para o educador ou cuidadora ser um bom jardineiro, no sentido de regar e orientar suas plantinhas para que cresçam saudáveis e viçosas. O profissional capacitado para trabalhar com essa população teria que apresentar, muito mais além do gostar de crianças, ser paciente e compromissado, assíduo e pontual.

Segundo a metodologia inovadora que o artigo 13 da Lei 9394/96 LDB, requer sobre o profissional envolvido com educação infantil, que impõe a capacidade de participar da elaboração da proposta pedagógica escolar; de elaborar planejamentos cumprindo-os na medida do possível, obedecendo coerentemente a proposta estabelecida pela equipe escolar; envolver-se com as aprendizagens dos alunos e buscar meios para avaliá-los e sanar suas eventuais dificuldades; cumprir os dias letivos e horas de atividades pedagógicas e de formação continuada estabelecidas e cooperar com a integração entre escola e família.

A formação específica, para que se aprofundem e se capacitem para cuidar, educar e orientar essa população, considerada difícil no lidar, por ser sensível e exigente, requer profissionais polivalentes, como orienta o RCNEI, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, (1998, p. 41). Parte de que um mesmo professor deve desenvolver todos os tipos de atividades com as crianças, tanto as rotineiras, que envolvem os cuidados básicos destinados à criança, como as educacionais, que constam na metodologia proposta. Segundo Vital Didonet

"Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição(...) É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão". Vital Didonet

Capítulo 7 - A Educação Infantil no âmbito escolar e familiar



Segundo ALMEIDA (1987 p 195). A intenção de uma criança ir pra escola, em suma, parte da esperança de encontrar um ambiente preparado para ela, votado totalmente para suprir toda sua imaginação. Nesse sentido encontrar um amigo elegido como o melhor e ao mesmo tempo uma professora amiga e mãe, que ensine agir como se deve, cuidar dela em todos os aspectos que seria cuidada pelo seu responsável direto no lar ou no seio de sua família.

As mudanças que foram necessárias no decorrer dos tempos, faz com que cada vez mais a sociedade busca participar das evoluções que a educação infantil teve e hoje já é vista de forma respeitável, a ponto de ser considerada a primeira educação básica estruturada para inserir a criança no sistema de ensino seletivo , levando em consideração o período final , dos 5 ao 6 anos de idade ,no qual ela terá que partir para outros meios de buscas e aprendizagem aprimorando aquilo que foi iniciado até então.

Não é de se espantar que cada vez mais os pais dessas crianças se tornem mais exigentes e preocupados, pois desejam e esperam um bom desempenho dos seus filhos, afinal, estão iniciando uma nova fase onde serão avaliados através de pontuações e notas. Ainda que seja valorizado tal método, o mais importante é que os pais estejam mais próximos de seus filhos, tanto no lar, quanto na escola. A criança quando se sente valorizada, tende a apresentar maior rendimento devido a percepção da união da família com e escola. Entende-se que essa parceria deve ser continua e reciproca, pois quanto maior for o conhecimento da escola com relação ao aluno e suas rotinas no meio familiar, mais elementos serão reunidos para auxilia-lo em seu desenvolvimento. E por ser assim, quanto mais sintonizada a família estiver com o cotidiano escolar, maiores são as chances essa criança terá de alcançar o sucesso e ser ajudada pela família quando for preciso. Outro equívoco que a sociedade tem insistido em levar adiante, é o de esperar que a criança cresça mais um pouco e tenha condições de se defender. Isso é um engano! Estudos apontam que, se tratando dos primeiros anos de escolarização dos pequeninos, ocorrem mudanças muito significativas e fazem com que e as fases de transição tão temidas pelos pais, sejam passadas com sucesso ao inserir a criança em um espaço diferenciado do ambiente familiar que estão habituadas. Por isso, quanto mais nova for a criança, mais importante é essa parceria entre escola e família.

A escola é a fonte definida do conceito de transição entre o aluno e o mundo do saber, pois viabiliza no tempo certo o que lhe é devido para uma transmissão de conhecimentos e destoando o aprender nas adaptações e aperfeiçoamentos que serão considerados no seu desenvolvimento de autônomo e emancipatório que ele vai precisar por toda a vida. Neste contexto, Içami Tiba

(2006 p.152), afirma: "A escola precisa alertar os pais e familiares, sobre a importância de sua participação e interesse em acompanhar os estudos de seus filhos. Trata-se de um dos estímulos mais importantes para que eles estudem e vençam barreiras a cada dia". A comunicação entre escola e família deve ser contínua e reforçada a cada etapa do desenvolvimento do aluno, usando todos os tipos de comunicação vigente que puder.

Após explicitadas as leis que definiram a Educação Infantil, como sendo a primeira etapa da educação básica, mantida nas instituições públicas, foram sendo observados grandes movimentos nas instituições particulares ou privadas, porém priorizando um público pagante e bem mais exigente do que o oferecido nas instituições públicas, podiam oferecer.

Até então ficou estipulado que as creches ou entidades equivalentes, ofereceriam a educação infantil para as crianças com idades de 0 até 3 anos e as pré escolas para crianças de 4 a 6 anos de idades.

Os artigos agora firmariam que a educação infantil seria de forma integrada e universal, constituindo alicerces para o pleno desenvolvimento físico e intelectual, não dissociando do educar e do cuidar. Sendo ainda a educação infantil uma ação complementar articulada pela escola, família e a comunidade, intencionando a ampliação das experiências, dos conhecimentos prévios e dos processos temos em ter de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

Capítulo 8 - A importância da formação do profissional na Educação Infantil

Não é de se surpreender que ainda existam escolas ou instituições que queiram cortar, dissipar mais um dos velhos rótulos que as acompanharam por tempos a fio, e que mesmo após toda essa evolução que acompanhamos, ainda existem; que a educação infantil evidencia os cuidados das mães no lar e por isso geram e fortalecem os laços de professoras mães. Parte daí, a dificuldade em haver professores do sexo masculino nas formações atuais, como sempre foi, desde o início da educação infantil. Até mesmo na educação física, que hoje já faz parte da grade curricular para aumentar e potencializar as relações em grupo destes pequeninos no coletivo apresenta uma quantidade bem pequena destes profissionais.

Mas o que fazer, ou que tipo de relação se deve priorizar com essas crianças que na primeira oportunidade, procuram na figura da professora, não só um apoio, mas muitas vezes um carinho, afeto, ou compreensão, que por ventura, ela não possui em casa?

Para esse comportamento, o teórico WALLON (1959) aborda a importância da afetividade em relação professor e aluno, como sendo um facilitador na aprendizagem e pode ser definido como sedo uma simpatia e uma amizade pelo outro, que muito se tem observado as respostas positivas de respeito e compromisso, o que facilita em muito o desenvolvimento num todo. Para Wallon, a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo e juntamente com os aspectos cognitivos (quando integrados), constituem um par inseparáveis e permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

O teórico (WALLON) afirma ainda que a inteligência e a afetividade se influenciam ao longo do desenvolvimento, mas são inseparáveis. A emoção provoca a inteligência quando o conhecimento está sendo aclamado; a inteligência, por sua vez, precisa que a emoção esteja presente para se desenvolver. Portanto pode se dizer que ambas se complementam e auxiliam uma a outra no processo de desenvolvimento.

Mas nem tudo são flores, essa relação tem que ser muito bem dosada e medida de forma pensada para não causar transtorno no comportamento da criança, que afinal pode não aceitar muito bem, quando precisar evoluir e passar de fases, podendo assim ser afetado de forma negativa para o desapego da professora, equipe e até mesmo do ambiente educacional.

A confiança que a criança necessita ter do seu tutor, precisa ser ampliada para toda a equipe escolar e complementada com a família, que pode acompanhar de perto apoiando e incentivando para que esses laços se estendam e a afetividade possa ser contínua e recíproca, embasando o desenvolvimento da criança num todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade mudou, o conceito de educação infantil também, assim sendo, os adultos mirins, que sempre foram crianças, agora devem ser vistas como tais, cidadãos em formação que possuem direitos reconhecidos e, por isso e muito mais, devem ser consideradas e respeitadas, pois são detentoras de saberes, que nós, adultos não teríamos condições de entender, sem antes não adentrarmos no seu mundo imaginário infantil, com seus olhares atentos e curiosos, criativos, pesquisadores, mas pueril no seu mundo do faz de conta e imaginativo, portanto merecedoras de cuidados especiais.



Há de se considerar, que os avanços que a primeira infância adquiriu aos longos dos tempos, foram imprescindíveis para o desenvolvimento da educação infantil nos dias de hoje, e a demanda que há para atender esse público tão exigente, atingiu não só as classes pobres e trabalhadora, mas as classes mais altas que querem ver seus filhos cada vez mais independentes e desenvolvidos, já que não possuem tempo suficientes para acompanhar seus filhos nos deveres de casa e aperfeiçoamento destes. Hoje, com todas as leis que amparam e alicerçam os direitos das crianças, far-seá necessário que os profissionais também se envolvam de tal forma a suprir todas as expectativas centralizadas, agora com muito mais enfoque, sobre o novo conceito que a educação Infantil exige.

Assim, das instituições que surgiram com o intuito meramente assistencialistas, quando estas foram implantadas na sociedade, quase sempre públicas e conveniadas para atender as classes operárias e carentes, desde o início da educação infantil, temos hoje escolas e instituições particulares voltadas para atender as classes mais elevadas, lançando mão de infra estruturas e investem pesados para suprir e atender as exigências das famílias interessadas. Não estou afirmando que as escolas de educação infantil públicas e conveniadas, são despreparadas e desprovidas de materiais lúdicos e pedagógicos, houve sim, uma reestruturação considerável, melhorando e facilitando em muito as acomodações nos espaços internos destas instituições, mas ainda assim atendem na sua maioria, um número muito maior do que a sua capacidade suporta, e continua focada na população trabalhadora e carente.

No entanto, considero que o resultado dos conteúdos utilizados por essas duas formas de atendimentos à educação infantil, agiliza e disponibiliza um mercado ilimitado para as opções que os familiares podem e devem escolher, para introduzirem seus filhos no mundo do primeiro nível da educação básica, agora como educação infantil.

REFERÊNCIAS

A Importância da Educação Infantil, monografia de Maria da Glória Maiel

ALMEIDA, Paulo Nunes de. "Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos". São Paulo. Edições Loyola,1897

ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel. Múltiplas leituras da nova LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei n.9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunva, 1997.

AROEIRA, Maria Luísa Campos. Projetos para educação infantil. Belo Horizonte: Dimensão 2004.

Artigo de Ana Carolina Cavalcante "A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento Global da Criança"

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Rio de

Janeiro: nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Sofia M.T. da & DANTAS, Fábio L. & ALMEIDA. Cirlene M. & QUERINO, Magda M. De F. Currículo das escolas públicas do distrito federal. Brasília: Fundação Educacional do Distrito Federal- Departamento de Pedagogia, 1993

DROUET.R>C>R> (2006) Distúrbios da Aprendizagem. Editora Ática E- São Paulo. 4ª edição

Educação Infantil Hoje: Entendendo a Educação Infantil e o papel da família; http://educaçãoinfantilhoje.blogspot.com.br/2010/01 entendendo- educação-infantil-e--o- papel.html

Educação Infantil LEGISLAÇÃO LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96 Educação Infantil 1- sistema de ensino UNOp. 7- Grupo Santillana- Brasil 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa – São Paulo; Paz e Terra 1996

GASPAR.P. e DIOGO F. (2010) Sociologia da Educação e Administração Escolar.

Plural. Editores Angola.

Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre; Mediação. 1998.

KRAMER, Sônia (org) Profissionais da educação infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998

O Paradigma entre o cuidar e o educar no centro educacional infantil (EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL) de Natália Fernanda Ribeiro dos Santos- Londrina 2010 PASCHOAL, Jaqueline Delgado, A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na criança, ed. Tradução de Álvaro Cabral- Rio de Janeiro Zahar, 1975. ISBN. 8521610688.

Referencial Curricular Brasileiro: Formação Pessoal e Social, 1998; p. 11 (volume 2)

Só Pedagogia. Disponível:< http://www.pedagogia.com.br/artigo/criticosreflexivo/>Acesso em abril de 2012. http://wwwg.sat.net/gravideze puericultura-1389/cresce--jardim de infância. VEIGA.M.A.(2005) A Educação hoje. Editora Perpétuo Socorro- Portugal. 7ª edição

Pedagogia interdisciplinar, p 31 ‘A afetividade na relação professor/aluno-2014- UNIP

(www.prefeitura.sp.gov.br) 2008 www.pedegogiaaopedaletra.com.br www.mec.gov.br – 30/08/2000.

A MUSICALIDADE E SEUS ASPECTOS DE APRENDIZAGEM

ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar, por meio de pesquisa bibliográfica descritiva, subsídios para o trabalho do professor de Arte na área de Música. Este se dará pela apresentação de um breve histórico dos principais períodos em que a Música esteve intrinsecamente ligada aos grandes movimentos artísticos, notadamente os literários, e em seguida uma sucinta apresentação da legislação educacional sobre o ensino de Música no Brasil. Ao discorrer sobre a música e a sua trajetória dentro do currículo escolar, percebe-se que, apesar de sua inquestionável importância para o desenvolvimento, ainda é uma área pouco valorizada, uma vez que é possível verificar uma tendência de que a prática da utilização do recurso musical na Educação Infantil se dá de maneira informal e pouco subsidiada por fundamentações teóricas, efetivada por ações individuais e experimentalistas.

Palavras-chave: Educação; Desenvolvimento; Música; Repertório; Som.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Curricular explicita, em poucas palavras, uma definição de música e a forma básica de construção do conhecimento na área:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (BRASIL, 2018, p. 196).

O aprendizado da música na atualidade não pode ser distanciado da ideia do que é música, é parte dessa premissa a necessidade de trazer a realidade sonora do estudante para a sala de aula, além de trabalhar com sons diversos e conceitos de paisagem sonora. Ainda, as práticas musicais e auditivas têm a função de cultivar múltiplas escutas, nas quais a diversidade musical é intensa, com o objetivo de ampliar os horizontes dos estudantes.

A música está presente no cotidiano da criança, cabendo ao professor e a escola favorecer e explorar esses momentos, favorecendo a expressão espontânea infantil, além de proporcionar a interação, socialização, desenvolvimento e potencialização das habilidades humanas, como capacidade cognitiva, motora, afetiva, entre outras (DREW, 2009).

A musicalização contribui muito na vida do aluno não somente no seu ambiente escolar, como na vida de forma geral, pois com a música se tem a oportunidade de atuar de uma forma efetiva no mundo, participando, criticando, sugerindo, desenvolvendo alguns aspectos como a criatividade, memorização, coordenação, vocabulário, entre novos conhecimentos.

É de suma importância de se trabalhar a música com a educação infantil e séries iniciais, sendo que a continuidade da educação se faz diferença quando se é colocado esse elemento dentro do âmbito escolar, onde os educandos possam interpretar, se expressar, criar melodias, compor e além de todo o desenvolvimento psicossocial, mental, linguístico, social, verbal, aumenta a capacidade de memorização auditiva, observação, discriminação e reconhecimento de sons, fazendo com que ele desenvolve essas habilidades, podendo ser trabalhadas dentro ou fora da sala de aula, dando essa liberdade aos educadores e educando, tornando assim a instituição educacional mais prazerosa, trazendo a música como uma grande aliada a uma ferramenta pedagógica.

A relevância do estudo proposto encontra-se em considerar a música como elemento de viabilização do desenvolvimento infantil para além da recreação. Compreendendo que a aprendizagem oral e escrita não se resume apenas em decifrar signos linguísticos, esse trabalho com músicas e brincadeiras cantadas tem a finalidade de situar os alunos no mundo do letramento através do lúdico.

Utilizando uma atitude de prática inovadora na aprendizagem do ler e escrever, é possível reforçar a expressão oral para que os alunos percebam a leitura como algo prazeroso e necessário. Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, fez-se uso de revisão bibliográfica, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Foram, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais.

A educação musical representa um importante papel para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, durante a Educação Infantil, diante da adoção de práticas pedagógicas fundamentadas em eixos norteadores embasados nas interações e na brincadeira

como instrumento de ensino (SOUZA, 2012).

A importância deste trabalho justifica-se na necessidade de aproximar a educação musical da Educação Infantil, evidenciando os benefícios da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, considerando as possibilidades de estratégias de ensino que atendam às exigências curriculares, proporcionando referências ao aprender infantil, a partir de um trabalho integrador e significativo. Para tanto, utilizou-se como metodologia um levantamento bibliográfico, a fim de analisar as bases teóricas que discorrem acerca da temática, permitindo a observação da evolução da educação musical, enfatizando sua abordagem na Educação Infantil, relacionando os benefícios do trabalho com a música de maneira interdisciplinar (SALLES, 2012).

A AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO CEREBRAL E NA APRENDIZAGEM

Conforme Perry (2012), os estímulos recebidos do meio pelas crianças não devem ser quaisquer estímulos, precisam ser de qualidade, variados e frequentes, contextualizados e significativos. Tais estímulos serão os ativadores dos circuitos neuronais importantes para toda aprendizagem.

O autor acima, estudou os casos de abandono, desnutrição e exposição às drogas durante a gravidez, e descobriu diferenças significativas no desenvolvimento de dois cérebros infantis, quando uma das crianças não foi tratada com afetividade por sua mãe ou responsável, durante os três primeiros anos de sua vida. Por isso é tão necessária a afetividade durante o processo de crescimento das crianças ainda bem pequenas, pois se a criança for negligenciada e abusada, seu cérebro fatalmente será bem menor em relação ao da criança tratada com afeto. Assim, este neurocientista enfatiza a importância da interação mãe & bebê para um bom desenvolvimento cerebral, pois é nesta fase que muitas células cerebrais são produzidas.

Outra importante descoberta das Neurociências é a ideia de que a aprendizagem ocorre a partir de um conhecimento já consolidado do indivíduo, portanto, o cérebro é recursivo:

> [...] através dos estudos sobre o cérebro: a aprendizagem e a memória estão intimamente ligadas à emoção. O sistema límbico, responsável por controlar o comportamento emocional e motivacional, é ativado de forma positiva quando a aprendizagem está ligada a boas sensações, tais como a alegria, a descontração e o prazer, fazendo com que as aprendizagens sejam consolidadas e o sistema cerebral de recompensa seja ativado, o que gera a vontade de repetir a boa experiência (GRANDO, 2013, p. 28).

Em outras palavras, as dimensões afetiva, cognitiva e motora precisam ser vistas em sua integração e totalidade, pois a pessoa é uma totalidade, constituída por meio de uma rede de relações entre os fatores orgânicos e socioculturais do meio do qual faz parte. Desta maneira, é bom lembrar que professor e aluno se afetam mutuamente e desse afetar depende o sucesso ou insucesso no processo ensino- -aprendizagem. As situações de conflito entre professor e aluno no cotidiano escolar, demonstram que as contradições e complexidades existem e são essenciais para a mobilização e o crescimento do indivíduo. O educando vai se desenvolvendo em função das exigências que o meio escolar coloca; na passagem de uma etapa para outra, o educando tem que desenvolver novas habilidades para dar conta das exigências que o meio escolar coloca; assim, o conflito é o motor do desenvolvimento e não fator negativo nas relações. Contudo, é bom frisar que com afetividade tudo se torna mais fácil (GRANDO, 2013).

Nesse sentido, a relação professor-aluno torna-se positiva quando o professor se permite ouvir e enxergar o aluno em sua totalidade e concretude, respeitando cada estágio do seu desenvolvimento e buscando (propiciando) condições para a emergência de habilidades e conhecimentos apropriados. "É acolher e impulsionar" (WALLON, 2007, p. 163).

Apesar de semanticamente parecerem significar a mesma coisa, emoção e afetividade são diferentes na teoria de Wallon (2007). A afetividade possui um caráter mais abrangente, levando à capacidade do indivíduo de ser afetado pelo mundo externo ou interno, gerando bemestar ou mal-estar. Nesse sentido, a afetividade pode ser identificada em duas vertentes, uma de origem orgânica e outra de origem social.

A afetividade tem origem orgânica quando os motivos que provocam os estados de bemestar e mal-estar estão ligados aos estímulos internos ou externos recebidos pelo organismo, gerando reflexos, contrações musculares, etc. E a afetividade tem origem social quando os motivos que provocam os estados de bem-estar e mal-estar envolvem a sensibilidade ao outro (WALLON, 2007).

De acordo com Scarpato (2006), a afetividade é uma categoria macro em Henri Wallon, pois integra as relações afetivas, como a emoção, o sentimento e a paixão. O desenvolvimento da afetividade ocorre na interação entre o orgânico e o social. As emoções são manifestações orgânicas, os sentimentos são exteriorizados a partir do orgânico, e a paixão para desenvolverse precisa do equilíbrio entre sentimentos e emoções. Assim, a emoção se manifesta repleta de componentes orgânicos e tônicos, expressos de modo instantâneo. Já o sentimento se origina de reações reflexivas, sendo mais duradouro.

Percebe-se, com isso, que a emoção possui três mecanismos de ação claramente

observáveis socialmente: contagiosidade, ou seja, a capacidade de contagiar as pessoas próximas, a regressividade, que é a possibilidade de retornar a um raciocínio, e a plasticidade, que demonstra no corpo os sinais da emoção. A emoção usa o corpo como veículo de expressão para o meio social, como expressões faciais e posturais, e até alterações mais fisiológicas, como pulso acelerado, sudorese etc. (SCARPATO, 2006).

A ARTE E A MÚSICA

Conforme observação e atuação, viu-se que classes de Alfabetização de escolas públicas e até particulares, em sua grande maioria, seguem padrões semiprontos, com métodos definidos, acompanhados de um processo de ensino imposto e voltado exclusivamente para o produto final. Embora na escola privada a Arte tenha um cuidado mais especial, isso ainda não significou uma integração com outras disciplinas. Em relação à integração da linguagem artística ao processo de ensino muito pouco foi visto ou feito a respeito.

Para entender melhor o papel da Arte como elemento na aprendizagem e desenvolvimento criativo e reflexivo das crianças, é preciso antes percebê-la como uma das manifestações mais antigas da humanidade, em que desde os tempos mais remotos, o homem se expressava por meio de danças, desenhos, sons em forma de música, enfim, através das linguagens artísticas. Através de registros como a pintura rupestre, egípcia, entre outros, podemos delinear o modo de vida, as crenças e os ideais dos mesmos. Antes mesmo da escrita, desenhos eram feitos em cavernas, sons eram produzidos e o corpo era usado como forma de expressão.

O interesse e o termo Arte-Educação surgem no país por volta da década de 70, depois de acompanhar os fundamentos metodológicos da Escola Nova e da Educação através da Arte de Herbert Read, com o propósito de propor uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno. Se antes, na Pedagogia Tradicional, a arte era voltada mais para um fazer técnico e reprodutivista (cópia), a Pedagogia Nova, entretanto, como afirma Saviani (2000, p. 09) traz uma visão distinta, visto que "(...) deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico...". Aproveitando o marco que foi a Semana de Arte Moderna com sua característica inovadora e nacional, o interesse pela Arte das e para as Crianças aumentou significativamente; na Educação, isso consistia, segundo Fusari (1993), em "uma aprendizagem que acompanhava o desenvolvimento natural do indivíduo não só em seus aspectos intelectuais, mas também sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos". Desenvolve-se, assim, de uma forma livre e flexível, a sensibilidade e os sentidos.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A partir do ano de 2008, com a implementação da Lei nº 11.769, determinando que as escolas brasileiras incluam o ensino da música no processo de ensino-aprendizagem, a organização curricular por campos de experiências passou a atender as diretrizes legais e valorizar a prática pedagógica, que tem como eixos a interação e a brincadeira (COSTA, 2016).

Desde o momento do nascimento, as crianças já estão imersas em um mundo de sons, quando nas primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de distinguir claramente a voz humana de outras fontes sonoras. Assim, os sons e a música constituem uma fonte importante de conexão cultural (PONSO, 2014). Durante a permanência no ambiente do berçário, o repertório da criança será ampliado e novos sons passarão a fazer parte do mundo do bebê, sendo fundamental o conhecimento aos professores de a voz, as brincadeiras sonoras e as canções permitem a abertura de um canal comunicativo, provocando diferentes reações, bemestar, alegria, susto, medo ou curiosidade (KRIEGER, 2008).

A partir da educação musical, o cérebro consegue usar sua memória de longo prazo; realizar planejamentos; usar a memória de trabalho, necessária para a execução e correção de cada segmento musical; usar habilidades motoras, transformando a memória de longo prazo; executar os movimentos físicos; atentar para a qualidade da performance (BRITO, 2008, p.54).

Deste modo, o estímulo musical permite ao indivíduo, desde a fase da Educação Infantil, o desenvolvimento lógico do pensamento, proporcionando a potencialização de habilidades que transformam sua memória e permitem o planejamento de ações, direcionado à aquisição de múltiplas habilidades. O professor, por sua vez, representa um papel fundamental na organização das situações em que o grupo de crianças acompanhe seu canto, cabendo a adoção de objetos e instrumentos musicais, a fim de trabalhar a coordenação rítmica. Sendo assim, a escolha pelo repertório de músicas deve ser ampla e diversificada, possibilitando às crianças condições de identificar, reconhecer elementos, desenvolver preferências musicais e movimentação corporal (PONSO, 2014).

De acordo com Sekeff (2012), existem diferentes gêneros musicais, como o samba, os cantos gregorianos, o rap, a música popular brasileira, entre outros tipos que refletem as expressões sonoras, caracterizando a identidade cultural das comunidades e grupos sociais, direcionando às influências infantis, dependendo das preferências musicais das pessoas que compõem a realidade da criança. "A música às crianças ainda permite a relação de melodias e harmonias, favorecendo a organização a partir da identificação de ritmos,

além de proporcionar a expressão dinâmica" (BRITO, 2008, p. 29).

Portanto, o cotidiano das crianças está repleto de variações sonoras, permitindo a percepção e reprodução, quando em contato com instrumentos musicais, favorecendo a organização e atenção. Os jogos cantados são uma opção de estratégia de aprendizagem que direcionam a criança ao movimento da música, a partir da composição e improvisação de uma canção durante o brincar, representando atividades importantes para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A música deve estar inserida no contexto escolar para valorização do saber infantil e ampliação dos valores estéticos e imaginário, transformando o aprendizado em algo significativo (KRIEGER, 2008).

Segundo Brougére:

Os adultos também produzem muitas músicas para crianças, porém a riqueza do processo de construção da cultura lúdica, bem como sua complexidade, consiste no fato de que a criança interage e produz seus próprios significados em relações às produções culturais dos adultos para as crianças (Brougère 1992 apud BRITO, 2008, p.62).

Portanto, as crianças podem ouvir diferentes tipos de música, geralmente produzidas por adultos, apresentando uma visão estereotipada e infantilizada sobre o universo das crianças, que acabam ampliando e construindo novas referências musicais a partir da vivência coletiva, favorecendo a apropriação e expressão espontânea. A escola precisa oferecer espaço para que as crianças exerçam a musicalidade, por meio de práticas pedagógicas que visam potencializar as atividades musicais em espaços disponibilizados, a fim de construir uma educação musical na infância, que contribua para formação de pessoas mais sensíveis e críticas (PONSO, 2014).

Segundo Sekeff (2012), para a Educação Infantil, e musicalização determina a construção de um conhecimento musical significativo, permitindo às crianças a aprendizagem de três eixos significativos na educação musical: o apreciar, que corresponde às possibilidades musicais oferecidas na escola; o fazer, determinando a interpretação, execução e produção musical; o contextualizar, representando o conhecimento histórico e cultural dos gêneros musicais. O processo de musicalização objetiva transformar a criança em um ouvinte sensível à música, estimulando-se o desenvolvimento dos aspectos afetivo, social, cognitivo, sensorial, emocional, físico, cultural e o imaginário. A principal finalidade da educação musical é desenvolver a musicalidade existente na criança, considerando a música pertencente à cultura humana e presente em nosso cotidiano (BRITO, 2008).

Durante a fase da Educação Infantil, a criança precisa aprender a apreciar a música, a partir do desenvolvimento da escuta sonora. Além disso, as estratégias pedagógicas docentes precisam intencionar a produção musical, oportunizar situações de criação, improvisação, execução e interpretação, a fim de possibilitar o desenvolvimento do senso musical, a sensibilidade, a expressão, o ritmo, a escuta consciente, inserindo a criança no mundo musical e sonoro (SEKEFF, 2012).

Para Krieger (2008), quanto à contextualização musical, o professor da Educação Infantil precisa trabalhar informações sobre a história da música, o compositor, o período, a época, o local e estrutura das produções musicais, elementos que constituem os movimentos musicais sociais, favorecendo o conhecimento e as reflexões sobre as músicas que são trabalhadas em sala de aula. A educação musical precisa ser significativa para a criança e contextualizada no processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de um contexto musical que apresenta sentido, como por exemplo, trabalhar uma atividade que envolve a escuta das vozes dos animais, determinando um significado para a criança, que consegue assimilar à realidade (DREW, 2009).

Desse modo, a musicalização não pode ser reduzida à educação pela música, pois esta forma de concepção significa utilizar a música como suporte para desenvolver outras áreas do conhecimento escolar, como a alfabetização, o raciocínio lógico e matemático, a socialização, entre outras. A música é um conhecimento que possui conteúdos próprios, os quais devem ser trabalhados na Educação Infantil (KRIEGER, 2008).

De acordo Brito (2008), a escola deve proporcionar, além de formação e desenvolvimento das habilidades, a afetividade, alegria, prazer e demais sensações positivas oportunizadas pela música na escola. Quando brincam, as crianças utilizam os sons de maneira espontânea, criando musicais, favorecendo a aprendizagem. Caso não ocorra o estímulo dessa atitude, iniciativa musical tende ao desaparecimento. Desde o início da infância, a criança é capaz de apreender a linguagem musical, refletindo na importância da educação musical já na Educação Infantil, proporcionando à criança o desenvolvimento da escuta, percepção auditiva, bem como a construção de análises e síntese auditivas (COSTA, 2016).

Para Brito (2008, p.70): "A educação musical não objetiva a formação de músicos, mas o desenvolvimento integral das habilidades infantis, pois musicalizar é educar a escuta do mundo e de si próprio". Na Educação Infantil, o trabalho musical deve reunir uma variedade de fontes sonoras, com materiais produtores ou propagadores de sons, além da confecção de objetos sonoros adequados à faixa etária, cabendo ao professor valorizar os brinquedos populares, construídos e comercializados, desde que possibilite a aprendizagem às crianças (KRIEGER, 2008).

De acordo com Ponso (2014), a construção de instrumentos enriquece o trabalho pedagógico e amplia o entendimento de questões como qualidade e funcionamento adequado do instrumento, favorecendo a elaboração de projetos e a criatividade, além da conexão com a cultura e com a origem do instrumento, de maneira interdisciplinar. O primeiro instrumento musical é representado pela voz, considerando um meio de comunicação e expressão desde o nascimento. A voz possibilita o cantar, imitar, contar os ritmos, movimentação, entre outros aspectos, cabendo a participação docente, que precisa cantar e brincar com as crianças, oportunizando a expressão musical, oferecendo à criança diferentes gêneros, desde o tradicional e momentâneo, ao popular e regional (SEKEFF, 2012).

Portanto, o trabalho com música permite diferentes estratégias, atendendo de maneira ampla as necessidades da criança. Além de cantar e brincar, o professor da Educação Infantil pode trabalhar com improvisações, integrar som e movimento, utilizar do recurso da música durante a contação de história, como também de instrumento musicais (BRITO, 2008).

Na Educação Infantil, quando se trata de currículo ou organização curricular, muitas dificuldades são encontradas ao longo das décadas, diante das possibilidades e desafios para a elaboração e construção de propostas que atendam ao máximo as necessidades infantis, potencializando e desenvolvendo as habilidades da criança (MOREIRA, 2009).

Para Penna (2008), em diferentes momentos da história da educação, o currículo tratavase de uma listagem prévia de conteúdos disciplinares, em que diferentes aprendizagens não eram consideradas relevantes, refletindo na exclusão de habilidades, superficialidade e ausência do tratamento de conceitos importantes. Nos últimos anos, essa visão passou a ser substituída por uma compreensão mais ampla. O currículo passou a ser concebido a partir das crianças e de suas relações, como construção, articulação e produção de aprendizagens (SNYDERS, 2012).

A RELAÇÃO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

A utilização da música no contexto escolar proporciona que a escuta coloque o aluno diante de um patrimônio cultural musical, como também da grande gama de sons que ele vive. O homem vive rodeado de uma sinfonia de sons e que estes têm diferentes propriedades que quando manipulados ou ouvidos individualmente, demonstram suas diferenças. Além disso, dentre as diversas possibilidades e intenções do trabalho educacional com música, estão aspectos como:

[...] auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.181).

Segundo as autoras, o professor deve propiciar aos alunos um contato com uma gama maior de estilos e gêneros, proporcionando a diversidade e expandindo o universo musical dos mesmos. Dessa forma, o professor acaba fortalecendo traços culturais dos indivíduos e também pode fazer com que entendam e respeitem os gostos e a cultura de outras pessoas. É importante lembrar que a música assume diferentes significados dependendo de cada cultura, segundo Penna (2008, p.21):

[...] uma linguagem cultural, consideramos familiar aquele tipo de música que faz parte de nossa vivência; justamente porque o fazer parte de nossa vivência permite que nós nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, o que torna uma música significativa para nós (PENNA, 2008, p. 21).

Importa lembrar que cada pessoa tem um repertório sonoro acumulado, memorizado que acompanha qualquer cidadão por toda vida. É natural que o ser humano estabeleça relação, fazendo vínculos e acostumando-se com padrões de organização o que nos permite estabelecer vínculos com pessoas, costumes e tradições do local onde vivemos. Dessa forma:

[...] a compreensão da música, ou mesmo a sensibilidade a ela, tem por base um padrão culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística, padrão este que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência, pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser aprendido na escola (PENNA, 2008, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento musical no Brasil, infelizmente, está restrito a extraclasse, geralmente fora da escola. Por esse motivo há tanta carência de conhecimento musical, de apreciação de música de qualidade, com composições que sejam harmônicas, que soem bem aos ouvidos. É necessário estar sempre em formação para buscar novos horizontes, afinal, a música é movimento, não é estática; não existe música sem movimento; música é a variação dos sons, de intensidade, de altura, de ritmos.

Se música é movimento e a criança

aprende em movimento, isto significa que a criança aprende com a música, e a percepção da relevância do papel da música neste processo, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento infantil. Perceber a importância da música neste processo de desenvolvimento faz parte da atuação do profissional de educação, que buscará da maneira mais criativa, alternativas para oferecer a música como ferramenta de aprendizagem. Para obter resultados significantes, porém, é necessário que o professor perceba a importância de conhecer, respeitar e adicionar as influências musicais da criança, valorizando sua identidade social e cultural.

Além deste trabalho perceptivo e intuitivo, é necessário que a música passe a ter a relevância justa neste processo, passando a ser trabalhada não só com a intuição e o improviso, mas que haja um processo de formação dos profissionais, com investimento neste campo. E que estes profissionais possam atuar de maneira profissional e estruturada, obtendo assim melhores resultados não só no desenvolvimento infantil, mas influenciando significativamente no aprendizado.

Propomos, portanto, que haja uma adaptação na grade curricular dos cursos que capacitam pedagógicas de educação infantil para contemplar a música, a fim de cultivar a

cultura e o desenvolvimento pessoal que essa área pode trazer.

E que esta ferramenta possa enfim ser explorada e utilizada em toda a sua potencialidade, trazendo resultados significativos para o trabalho do professor de educação infantil. Assim, escola, pais e alunos devem oportunizar elementos comuns que sejam vínculos que poderão impulsionar o desenvolvimento infantil e, por conseguinte, a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Mara de. Professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais da formação. Curitiba: Ibpex, 2011.

AGUIAR, Renata. O Lúdico na educação infantil. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2004.

BEYER, Esther S.W. A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Rio Grande do Sul, Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1988.

BRAIT, Beth. Língua e Linguagem. 2 ed. Ática: São Paulo, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9.394/96. Dezembro de 1996. Disponível em:. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental.

Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

Língua Portuguesa. Volume 2. Brasília, MEC/SEEF, 1997.

BRITO, Gilson. A canção do Aratatá. Escola. São Paulo: n°126, p. 28. Ano XIV.

Outubro, 1999.

CAGLIARI. Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. 10 ed. Scipione: São Paulo, 1997.

CHAFER, R. M. O Ouvido Pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte. São Paulo: Ática, 2000.

FERES, Josette S. M. Bebê, Música e movimento. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. 31 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. HENTSCHKE, L. DEL BEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. Cap. 11.

JOLY, I. Z. L. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:_____.

PENNA, M. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PILETTI, Nelson. Sociologia da Educação. Editora Ática, 1993.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2. ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. Educação Musical para 1ª a 4ª série. Editora Ática, 1990. S.

A SÍNDROME DE ASPERGER E A LEGISLAÇÃO

BIANCA DOS SANTOS MONTEIRO

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo analisar na perspectiva da lei os desafios e as possibilidades na concepção de inclusão e respeito às leis das crianças com Síndrome de Asperger. As crianças em idade escolar não devem mais ser segregadas em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídas dentro da classe comum. Eles precisam se tornar parte do ambiente escolar de maneira natural, sem a necessidade de recorrerem a outros meios para que sua presença e participação se efetivem. Desde que foi vigorada a LDB em 1996 se tem contribuído para uma melhor realocação dos investimentos em área de inclusão e se o profissional docente tem plenas condições de oferecer um papel de desenvolvimento coerente para o aluno especial como sugere a legislação com aula qualitativa focado nas diferenças. Dentro desta perspectiva, a pesquisa integra conhecimento teórico para uma possível discussão sobre as questões da inclusão e suas consequências considerando suas exigências no papel e suas ações práticas, se refletem de fato a LDB no seu artigo maior que induz a inclusão e formação profissional qualificada. De acordo com a legislação, a inclusão é lei, onde se é definida sanções as escolas que se negam a efetividade da matricula e o acompanhamento do menor. Pode-se dizer que o ambiente escolar, enquanto instituição, precisa se submeter a mudanças estruturais para cumprir seu papel no cenário atual da educação inclusiva.

Palavras-chave: Leis. Inclusão. Asperger.

INTRODUÇÃO

Ao abordar a síndrome se faz necessário sua identificação como uma deficiência, no sentido de terminologia logo: A Deficiência é o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde), 2007.

A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007).

Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

A lei no que tange as deficiências tem cada vez mais se ampliado na busca de informações, esclarecimentos, combate à discriminação, porém nem sempre foi assim em tempos remoto a questão das deficiências eram vista como algo abominável e de despesa.

Esta breve revisão histórica nos permitirá observar a evolução do conceito do Autismo ao longo do tempo, pois a busca por critérios diagnósticos mais precisos e de forma consistente também evidencia se, por meio de demonstração de um percurso na perspectiva de uma compreensão destes distúrbios e de suas etiologias, é percebível que ainda necessita de muito desbravamento por parte dos estudiosos, porém, acredita se que o conhecimento da história seja fundamental para os profissionais como fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos fortalecerem suas práticas baseadas em evidências, tanto na clínica, quanto na assessoria.

O conceito de deficiência segundo Vygotsky (1994) nos remete a uma discussão do que é normalidade e anormalidade:

O defeito provoca um desvio –irregularidade- em relação á norma, provoca o enfraquecimento de certas funções, a perturbação de órgãos, e uma reorganização mais ou menos importante do desenvolvimento global sobre novas bases. Esse novo tipo de desenvolvimento perturba o curso normal do processo de integração da criança na sociedade. A sociedade está adaptada á constituição do homem "tipo", é por isso que toda pessoa cujo desenvolvimento atípico é condicionado por um defeito não pode se integrar naturalmente e diretamente como o faz a criança normal. (VYGOSTSKY, 1994, p.60)

Toda criança com deficiência precisa ser integrada de uma forma natural na sociedade, essa palavra deficiência intelectual é nova, pois há muitos anos atrás não se ouvia falar em deficiência intelectual à sensação que temos é que de uma hora para outra essas crianças foram lançadas na sociedade e a sociedade por não saber nada a seu respeito fica sem saber, como lidar com essa situação, para muitos só existia um tipo de deficiência aquela que é externa que é visível aos olhos de todos, por isso é necessário o conhecimento de todos a respeito de qualquer tipo de deficiência.

2. A LEGISLAÇÃO E A SÍNDROME DE ASPERGER

Nesta perspectiva, a fundamentação legal é abordada para trazer ao conhecimento os exercícios legais que tratam do seu mantimento tais como: decretos, leis, declarações e diretrizes que fundamentam sobre as políticas públicas da educação inclusiva com enfoque na rede regular de ensino, visto que, tais fundamentações legais proporcionam o respaldo legal para o exercício da inclusão na rede pública de ensino.

Num primeiro momento a questão das deficiências de um modo geral e o autismo no que se refere inclusão foi bastante polemizado até que fossem definidas metas para uma organização .

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego 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, essa opção foi mantida. Organizações especializadas no tema afirmam que o texto do PNE fere tratados internacionais sobre o tema, assinados pelo Brasil (BRASIL, 2007).

Sendo assim, na busca de evidências que justificassem a precocidade das manifestações clínicas, os conceitos teóricos sobre o Autismo se modificaram gradativamente, ao longo do tempo. Desse modo, em contrapartida à concepção original do afeto e da questão de serem tratados como incapazes de se relacionarem há as abordagens que buscam uma explicação plausível do que o caracterizam, as suas causas em si se são falhas cognitivas e sociais.

De acordo com o Mec (2000, p. 7), expedir uma melhoria para a formação dos professores para lidar com crianças deficiente:

Os estudos mostram a necessidade de uma melhoria na formação de professores para atender os alunos de inclusão e aprender a lidar com a diversidade dos alunos; incentivar atividades de enriquecimento, elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias, material de apoio, desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular favorece o desenvolvimento cognitivo e a convivência com os pares, permitindo a socialização das crianças e o desenvolvimento afetivo e emocional.

2.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL

Nos últimos anos, tem crescido a preocupação em incorporar os portadores das síndromes do espectro do autismo na sociedade. No Brasil, vimos recentemente à aprovação das seguintes leis referentes à questão da inclusão nas escolas:

Lei federal

Visando a inclusão social dos portadores de transtorno do espectro autista, em 2012 foi sancionada a lei federal 12.764 definindo seus direitos, além de obrigações do Estado:

LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1o Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1o Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2o A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2o São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

Art. 3o São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 4o A pessoa com transtorno do espectro autista não será submetida a tratamento desumano ou degradante, não será privada de sua liberdade ou do convívio familiar nem sofrerá discriminação por motivo da deficiência.

Parágrafo único. Nos casos de necessidade de internação médica em unidades especializadas, observar-se-á o que dispõe o art. 4o da Lei no 10.216, de 6 de abril de 2001.

Art. 5o A pessoa com transtorno do espectro autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei no 9.656, de 3 de junho de 1998.

Art. 6o (VETADO).

Art. 7o O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

§ 1o Em caso de reincidência, apurada por processo administrativo, assegurado o contraditório e a ampla defesa, haverá a perda do cargo.

§ 2o (VETADO).

Art. 8o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de dezembro de 2012; 191o da Independência e 124o da República.

Lei estadual

Em 2013, foi apresentado um projeto de lei estadual 411 objetivando proporcionar a oferta do atendimento educacional especializado aos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista:

Projeto de Lei nº 411, 2013 - Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Legislação / Projetos de Lei / PROJETOS DE LEI ESTADUAIS (ESTADO DE SÃO PAULO) / Projeto de Lei nº 411, 2013 - Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

PROJETO DE LEI Nº 411, DE 2013.

Autoriza o Poder Executivo a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

A ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a criar e implantar um Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo para inserção escolar de alunos portadores de autismo ou diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista.

Parágrafo único – O Centro Avançado de Estudo e Capacitação de Educadores da Rede Pública de Ensino no Estado de São Paulo oferecerá cursos em conformidade com a demanda regional do estado.

Artigo 2º - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias próprias, consignadas no orçamento vigente, suplementadas se necessárias.

Artigo 3º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

O presente projeto de lei tem por objetivo fazer com que o Estado, por meio de ações educacionais, proporcione o desenvolvimento, a capacitação e o aprimoramento dos educadores da rede pública de ensino a fim de que, de fato, esses profissionais sejam capazes de inserir, nas escolas públicas, alunos portadores de autismo ou diagnosticados dentro do Transtorno do Espectro Autista.

A Presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei Federal nº 12.764, em 27 de dezembro de 2012. Referida norma assegura aos autistas os benefícios legais de todos os portadores de deficiência, ressaltando que os órgãos públicos municipais, estaduais e federais devem estar atentos, fazendo com que a Lei seja aplicada de maneira satisfatória, com profissionais habilitados não somente para preparar os autistas, mas para descobrir seus potenciais e a melhor maneira de aproveitá-los na sociedade.

Lei municipal

Em 2009, foi apresentado o projeto de lei 151/2009 que dispõe sobre a realização da campanha de conscientização no município sobre a Síndrome de Asperger.

Em 2012 houve a publicação no Diário Oficial do Município de São Paulo, exposto abaixo:

PUBLICADO DOC 19/10/2012, PÁG 88
PARECER N° 1577/2012 DA

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES SOBRE O PROJETO DE

LEI Nº 151/2009.

A Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa exarou parecer de legalidade. A Comissão de Administração Pública emitiu parecer favorável. A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), originário de uma desordem genética, que faz com que as crianças apresentem déficits no desenvolvimento motor e podem ter uma série de dificuldades, como, por exemplo, segurar um lápis para escrever. Elas estruturam o seu pensamento de forma bastante concreta e não consegue interpretar metáforas e ironias, o que interfere no processo de comunicação. Além disso, tem dificuldade em usar os movimentos corporais e os gestos na comunicação não verbal, o que gera obstáculos na convivência social. A propositura visa a promoção de uma campanha anual de conscientização sobre a Síndrome de Asperger, o que elevaria o conhecimento e forneceria esclarecimentos sobre os aspectos de tal transtorno, ajudando na identificação precoce e no tratamento adequado a fim de mitigar as consequências desse problema que aflige, atualmente, milhares de crianças. Em face do exposto, a Comissão de Educação, Cultura e Esportes, no âmbito de sua competência, entende que a propositura é meritória e deve prosperar, sendo, portanto, favorável o nosso parecer. Sala da Comissão de Educação, Cultura e Esportes, em 17/10/2012. Claudio Fonseca - PPS - Presidente Attila Russomanno – PP. Relator Carlos Apolinário – PMDB. Eliseu Gabriel – PSB. Marta Costa – PSD.

Netinho de Paula – PcdoB.

2.1 A legislação, os autores e os direitos.

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil

(1988), na seção que pactua a educação como direito de todos, no Cap.III, artigo 208 assegura que, "o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

Segundo Vygotsky (1997, p.21), o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação entre a linguagem e a ação, pela utilização de instrumentos e sig-

nos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

De acordo com Braga (2007) muitos fatores favoreceram mudanças na concepção da deficiência e da educação especial.

Um deles refere-se á importância dada ao processo de aprendizagem. A deficiência deixa de ser considerada como um fenômeno próprio do aluno, como uma categoria com perfil clínico, e passa a ser relacionada a fatores ambientais e á resposta educacional mais adequada. O outro fator responsável pela mudança diz respeito ao papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem que, modificado, deu lugar a uma concepção interativa em que a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento. A aprendizagem, entendida como uma mudança relativamente permanente na relação com meio que é produto da experiência, tem o papel central no desenvolvimento e na evolução da espécie. (BRAGA, 2007, p.31).

Em contrapartida o apoio para as pessoas com TEA no que se refere aprendizagem e seus direitos são assegurados e garantidos por lei e decretos.

O Decreto de nº 6.571 de 17 de setembro, em seu Artigo 1º fala sobre o apoio técnico e financeiro que a União deve prestar aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e da sua oferta da ampliação do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e as demais necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular e explica o que é o atendimento educacional especializado em seu § 1º que "considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008).

Diante disto é assegurado que, além do indivíduo autista ter o direito de ser incluído no sistema público, o mesmo tem o acesso à educação ampliada, pois lhe é possibilitado o atendimento educacional especializado, visto que é com o apoio desse atendimento que o autista poderá trabalhar suas potencialidades através de recursos e diversas atividades que vem para agregar com o ensino regular.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o impedimento à liberdade de exercer os seus direitos é tido como exclusão, pois impossibilita as atividades que lhe são asseguradas, pois assim, como as demais pessoas, podem fazer uso de seus direitos e deveres tais exercícios também são de fundamental importância legal para os deficientes.

Sabe se que cada criança é um ser único, as crianças com autismo merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas. O autista necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, nós acreditemos neles.

Os avanços na conquista dos direitos e das leis vêm crescendo muito em relação a outras épocas, de acordo com o blog, "Autismo e Realidade Convivendo com TEA" fundado em 2010 e incorporado a Fundação José Luiz Egydio Setúbal em 2015 aponta às diversas leis e direitos como conquista do autismo como segue descrito abaixo:

• As crianças e adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90), e os maiores de 60 anos estão protegidos pelo Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003).

• A Lei Berenice Piana (12.764/12) criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

• Lei 13.370/2016: Reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA.

• Lei 8.899/94: Garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

• Lei 8.742/93: A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo. Para requerer o

BPC, é necessário fazer a inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e o agendamento da perícia no site do INSS.

2.2 O professor e a criança com deficiência na perspectiva da lei

O Art.59 da legislação brasileira. Assegura as crianças com necessidades especiais

III. professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas salas comuns.

IV. educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Portanto segundo o artigo 59 da legislação brasileira, em vigor destes 1996 complementando a LDB se torna importante o preparo do profissional com pleno conhecimento técnico, e recursos educativos, o que na prática não a um cumprimento da lei , quando escolas da rede pública e privadas, não contam com recursos educativos.

Um avanço em relação à preparação do professor seguindo um decreto formal torna-se parte do currículo do educando cursando pedagogia licenciatura e psicologia, noções básicas sobre inclusão, sua conquista seu objetivo, e seus avanços e principalmente conscientizar o futuro professor, com formação acadêmica para proporcionar um atendimento especifico e científico, com métodos, e o conhecimento sobre as grandes barreiras que governo e população, precisam romper para que de fato a LDB torne-se definitivamente a lei que beneficia de forma plena com intuito de ensinar a pessoa deficiente nos moldes previsto pela lei.

O professor encontra dificuldade não só em mediar o conhecimento para os alunos com formação precoce, mas também com a falta de preparo da própria instituição de ensino que não dá conta de recursos físicos e didáticos que visam atender ás necessidades desses alunos.

Segundo Braga (2007).

Para melhor compreender a criança com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência sensorial, física e mental, com impedimento em suas funções de interação com o meio, é necessário estabelecer um paralelo com o desenvolvimento da criança normal. Dessa forma, o educador poderá analisar e identificar as situações que oferecem experiências que promovem oportunidades iguais para o desenvolvimento de suas potencialidades. (BRAGA, 2007 p.31)

Braga afirma que a compreensão do desenvolvimento humano e a integração entre as áreas motora, perceptiva, cognitiva, da linguagem, social e emocional, que estão divididas apenas didaticamente, é uma das metas impostas ao educador. Um dos objetivos da disciplina é possibilitar maneiras de investigar e descrever o comportamento dos alunos, identificarem fatores de risco e formas de atuação direcionadas a promover o desenvolvimento.

De modo geral crianças que apresentam o desenvolvimento limitado não tem bom desempenho num dos principais componente do comportamento, memória. É importante investigar a natureza da dificuldade, pois esta pode ser atribuída à dificuldade de atenção a objetos e ideias, de reter informações na memória em curto prazo, de transferir informações da memória de curto para longo prazo, de usar estratégia para recuperar informações armazenadas. Um dos fatores que influencia a memória é a capacidade de prestar atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As síndromes do espectro do autismo têm recebido cada vez mais uma maior atenção da sociedade em geral. As novas leis aprovadas em todas as esferas de governo que tratam do tema da inclusão demonstram este maior interesse. A questão da inclusão social é um tema que requer a atenção de todos.

Foi demonstrado que as crianças com a deficiência da Síndrome de Asperger, apesar de apresentarem um comportamento social excêntrico, podem se relacionar satisfatoriamente com outras crianças, bastando que se trabalhe na aceitação do que geralmente é visto como "diferente".

As barreiras impostas à síndrome estão mais relacionadas á construção do conhecimento escolar. São necessárias formas de intervenção que não reforcem a condição de aluno deficiente. O atendimento educacional deve superar aquilo que lhe é limitado propondo alternativas pedagógicas na busca de respostas relativas ao desenvolver-se como as demais pessoas, em ambientes que não discriminem, mas valorizem as diferenças.

Os professores têm recebido orientações básicas durante o curso de graduação para poderem fazer um trabalho de inclusão que deveria ir além de apenas receber um aluno com deficiência intelectual em sala de aula, mas que não é suficiente, precisando buscar mais infor-

mações em cursos extras. Nesse sentido, Perrenoud (2000) propõe que os professores devam:

(...) dominar os saberes a ser ensinado, ser capazes de dar aulas, de administrar turmas e de avaliar. (...) o oficio do professor consiste também, por exemplos, em administrar a progressão das aprendizagens, ou em envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.

(PERRENOUD, 2000 p. 13)

Então, o poder público oferece o atendimento aos educandos com necessidades especiais na rede pública para assim, garantir sua gratuidade e maior abrangência, de forma preferencial, mesmo apoiando as demais instituições que trabalham de forma exclusiva com a educação especial.

Muitas das dificuldades de acessibilidades desses indivíduos á escola decorrem do fato de sistema educacional não esta preparado para receber essas crianças, quer pela falta de classes adequadas, ou pelas barreiras arquitetônicas existentes, ou pela falta de professores especializados para a escolarização dessas crianças, ou ainda, pela falta de professores do ensino regular preparados para trabalhar com os alunos com necessidades especiais que estão incluídos no ensino regular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, Tânia Moron Saes. As deficiências e as Necessidades Educacionais Especiais. Marília-SP, 2007.p.31-41.

BRASIL. LDBN- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n

9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/lei 9394_ldbn2pdf acesso out. 2022.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial: Educação infantil - saberes e práticas para educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf./ Acesso em: 16 out. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Praticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: htt://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso setembro/2022

PERRENOUD, P. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VYGOTSKY, LEV S. Défectologie et Déficience Mentale.Trad de E.Barisnikov e G.Petitpierre.Paris:Delachaux ET Niestlé S.A,1994.

_____. Obras escogidas: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A MÚSICA NA ESCOLA: SIGNIFICATIVA E CONSTRUTIVA TENDO O ALUNO COMO PROTAGONISTA

BIANCA MARQUES

Resumo:

A música faz parte da história da humanidade desde os seus primórdios, e é considerada parte importante da identidade cultural de uma nação. Em território nacional, isso não é diferente, já que a música esteve presente antes da colonização e possui um caráter de extrema heterogeneidade. Esse estudo científico se justifica pelo entendimento de que na escola, a música está presente por todo ambiente educativo, já que faz parte da vida e trata-se de uma expressão artística prazerosa para os alunos, seja para as crianças como para os adolescentes. Esse trabalho tem o intuito de demonstrar com a música pode ser importante dentro do âmbito escolar, tendo o aluno como protagonista, fazendo da sua bagagem cultural/musical como alicerce para qualquer projeto dentro da escola que tenha essa expressão artística. Tem como metodologia uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e registros eletrônicos, onde essa mesma pesquisa em diversos autores especializados no assunto vem a corroborar o tema, para a aquisição do objetivo elencado. A música na escola pode promover ao aluno a capacidade de desenvolvimento global, da sua capacidade de expressão e do seu protagonismo tão elencando no âmbito educacional atualmente.

Palavras-chave: Música, protagonismo, escola.

Abstract:

Music has been part of human history since its beginnings, and is considered an important part of a nation's cultural identity. In national territory, this is no different, since music was present before colonization and has a character of extreme heterogeneity. This scientific study is justified by the understanding that at school, music is present throughout the educational environment, since it is part of life and it is a pleasurable artistic expression for students, whether for children or adolescents. This work aims to demonstrate how music can be important within the school environment, having the student as the protagonist, making their cultural/musical background as a foundation for any project within the school that has this artistic expression. Its methodology is a bibliographic review with a search in books, articles and electronic records, where this same research in several authors specialized in the subject comes to corroborate the theme, for the acquisition of the listed objective. Music at school can promote the student's capacity for global development, his ability to express himself and his protagonism so listed in the educational field today.

Keywords: Music, protagonism, school.

INTRODUÇÃO

A música, assim como as mais variadas formas de manifestações artísticas, sempre esteve presente no cotidiano do ser humano, nos mais inusitados momentos. Em festividades, comemorações, eventos, nos templos religiosos e até em funerais podemos observar a presença de canções para que o indivíduo possa manifestar seus sentimentos e sensações.

Esse estudo científico se justifica pelo entendimento de que na escola, a música está presente por todo ambiente educativo, já que faz parte da vida e tratase de uma expressão artística prazerosa para os alunos, seja para as crianças como para os adolescentes.

Na educação infantil as canções e o ritmo estão presentes todos os dias para os alunos, no ensino fundamental aparece só que de uma forma menos cotidiana e quando chega no ensino médio, não merece a devida atenção e utilização que demonstre todo seu potencial pedagógico. Para o adolescente a música, aparece como um de seus gostos favoritos, fazendo da mesma parte integrante do seu reconhecimento quanto indivíduo constituinte de uma sociedade e externando seu tão almejado jeito de ser.

Esse trabalho tem o intuito de demonstrar com a música pode ser importante dentro do âmbito escolar, tendo o aluno como protagonista, fazendo da sua bagagem cultural/musical como alicerce para qualquer projeto dentro da escola que tenha essa expressão artística.

Mais do que intensificar a importância e presença desse conteúdo nas aulas e consequentemente no âmbito escolar, atualmente torna-se a necessidade de juntamente com esse trabalho fazer uso da bagagem cultural que o próprio aluno possui. Ignorar a história desse aluno fará com que qualquer tipo de ensino seja fadado ao fracasso, já que não haverá uma adequada aproximação e interesse do mesmo, não valorizando o meio em que interage e vive.

Tem como metodologia uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e registros eletrônicos, acerca da música em território nacional, em um breve relato histórico, sua importância para o ser humano e sua adequada aplicabilidade no âmbito escolar quando a bagagem musical do aluno é levada em conta, demonstrando o quanto a mesma pode ser significativa para o desenvolvimento do aluno. A pesquisa em diversos autores especializados no assunto vem a corroborar o tema, para a aquisição do objetivo elencado.

Na construção plena de um indivíduo temos que primar por um ensino pleno e diversificado, caso contrário isso jamais acontecerá e as consequências sociais serão permissivas.

2. A MÚSICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL: IMPORTÂNCIA E SIGNIFICADO

A música é parte integrante da vida de um indivíduo, de uma sociedade, parte de sua cultura, forma de expressão máxima, tanto de forma individual quanto coletiva.

Essa presença constante, desde o início da civilização, faz da música uma presença constante não apenas na sociedade como um todo, mas também no âmbito escolar.

A educação precisa ser significativa para o estudante para ser efetiva, deve estar baseada na bagagem cultural e social mesmo, onde a música faz parte, respeitando toda a individualidade e coletividade.

A música está presente na escola desde os anos iniciais, porém levar em conta a bagagem cultural e social do território escolar, do aluno, é primordial para que a mesma consiga atuar de forma significativa no desenvolvimento de qualquer indivíduo.

2.1 – BREVE HISTÓRICO DA MÚSICA BRASILEIRA E SUA IMPORTÂNCIA SÓCIO-CULTURAL

Para o adequado entendimento de como a música pode estar presente na educação brasileira, é necessário compreender um pouco da história da mesma em território nacional.

A música do Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos

e indígenas, trazidos respectivamente por colonizadores portugueses, escravos e os padres jesuítas que a usava em cultos religiosos e para atrair atenção à fé cristã.

Os nativos que aqui já habitavam também tinham suas práticas musicais, fato que ajudou a estabelecer uma enorme variedade de estilos musicais, que se solidificaram com o decorrer da história.

A ligação dos índios com os jesuítas ficou mais estreita por meio da música que os padres usavam para catequizá-los. Logo após sua chegada, os jesuítas construíram aldeamentos que chamavam Missões ou Reduções, esses locais serviam para levarem sua fé aos índios e para se manter com certa tranquilidade no Brasil Colonial. (GODOI, 2011, p. 8)

Apesar de haver ensino de cantos e apresentação de instrumentos pelos padres jesuítas, não havia conotação educativa nessa prática, esse processo era puramente religioso, usado para espalhar a fé dos padres pela população indígena.

A partir do século XVII, a música popular ganha força no Brasil, principalmente o lundo ou landu, inicialmente uma dança africana. No período colonial e primeiro império chegam ao Brasil as valsas, polcas, tangos e outras diversas manifestações musicais estrangeiras, que nos Brasil achavam veículo de expressão. (GODOI, 2011, p. 9)

Na música popular brasileira, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essenciais. Um mundo de influências e interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções fez com que os cantares fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mas sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

A forma violenta e desigual da qual os índios foram colonizados, a escravidão dos negros, tão cruel quanto ou mais, a vida nova dos colonizadores em um mundo novo e cheio de diferenças, tornaram-se um prato cheio para uma extensão musical que refletisse todos esses anseios.

Aos africanos trazidos, como escravos ao Brasil, deve-se boa parte da formação da nossa música popular. Foi, certamente, o contato com o povo africano que enriqueceu a parte rítmica da música feita no Brasil e nos levou a nossa riqueza musical.

Com a capoeira criada em território brasileiro pelos negros africanos e seus descendentes, houve uma mistura de danças, folguedos, luta e toda sua manifestação cultural. (SANTOS, 2001)

Toda essa manifestação artística, continha para o jogo da capoeira, músicas, onde o uso de instrumentos musicais eram constantes, a noite nas senzalas, compondo golpes por meio da imitação dos gestos dos animais locais. Essa influência cultural e artística é parte da cultura brasileira até hoje.

Godoi (2011) relata que no fim do século XIX e início de XX, com a não existência mais da escravidão, associada a vinda de milhares de imigrantes de vários países para o trabalho nas fazendas e lavouras, outros ritmos vieram.

Importante o destaque histórico para o carnaval carioca e a chegada do gramofone, em meados de 1930, contribuindo de forma intensiva para o desenvolvimento da música popular brasileira, culminando com o aparecimento do samba urbano, considerado o ritmo mais famoso no Brasil. (GODOI, 2011)

Depois disso, com o rádio, a televisão e a indústria fonográfica a música popular se consolida e chega à variedade gigantesca que hoje encontramos.

Essa breve história da música no Brasil mostra como ela chega por aqui pelos povos africanos, os padres jesuítas, imigrantes europeus e a que já se fazia presente antes da colonização com os povos indígenas. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as suas classes sociais, então, é preciso antes de tudo estudá-la e entendê-la, para levar à música a escola com propriedade.

Loureiro (2003) descreve que no que se refere ao ensino da música, do descobrimento do Brasil até o século XX, o mesmo acontecia de forma aleatória, muitas vezes sem intenção pedagógica e sem organização didática para seu ensino. Muitas vezes se ensina a tocar os instrumentos com esse único fim ou também para propagar a cultura que queria se impor, como é o caso da disseminação da fé cristã pelos jesuítas. Apenas em 1854, veio um decreto real que regulamentava a música em território nacional, porém ainda sem a existência de uma formação para professores.

Nessa fase era dada pouca ênfase aos aspectos musicais pela escola. A visão de trabalhar na educação musical os aspectos culturais dos alunos, seu meio e a música como elemento de interação entre as outras disciplinas escolares, apareceria em nossa história a partir da metade do século XX, junto à evolução da educação infantil como instituição educativa. (LOUREIRO, 2003, p. 39)

Loureiro (2003, p. 39) relata “que para a escola, o que importava era utilizar o canto como forma de controle e integração dos alunos, desse modo, pouca ênfase era dada aos aspectos musicais na perspectiva pedagógica.”

Podemos perceber então que a música dentro das escolas brasileiras nunca teve a devida importância e significado que deveria ter, já que sempre serviu como conteúdo para a aquisição de objetivos nada significativos ou

pior, objetivos que levavam ao cerceamento social e cultural.

A música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão Para ela a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil. (CHIARELLI, 2005, p. 72)

A música é entendida como experiência que acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente. (NOGUEIRA, 2003, p. 1)

O aluno adentra no ambiente escolar já com uma certa bagagem cultural que jamais deverá ser negligenciada, mais do que isso, é a partir dessa bagagem que esse conteúdo deve ser trabalhado nas escolas, de forma regular, seja nas aulas de artes ou como disciplina própria.

Com isso, temos que entender que desde o seu início a música em território nacional tem como característica principal uma diversificação enorme e que isso com certeza poderia ser o grande trunfo para que a mesma tivesse o seu devido lugar dentro do âmbito educacional.

3. A MÚSICA DENTRO DA ESCOLA E SEUS CONTEÚDOS ATRELADOS AO ALUNO

A música é uma importante ferramenta pedagógica para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento, se planejada e contextualizada.

Sabemos que com as atividades rítmicas é possível desenvolver o ritmo, a postura, os movimentos livres e criativos e também a sociabilidade. Para o desenvolvimento de um trabalho rítmico com alunos, podemos sugerir a utilização do canto, da música e da dança, além, é claro, de várias outras atividades que possibilitem o movimento.

Por meio do recurso educativo rítmico, o aluno expressa, com facilidade, a sua maneira particular de ser, sentir e pensar, o que propicia o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, a socialização, a formulação de conceitos cognitivos e o aprimoramento dos movimentos físicos e respiratórios.

O envolvimento dos alunos com a música acontece desde quando são ainda pequenos. Essa presença desenvolve nelas conhecimentos novos, como vocabulário, socialização e autonomia.

Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade. (LOUREIRO, 2003, p. 13)

As brincadeiras de roda assumem grande importância por levar à formação do círculo, situação em que o grupo pode se comunicar frente a frente. Dando-se as mãos, as crianças formam um todo.

Cantam, dançam ou tocam juntas; criam e seguem regras, exercitando textos e movimentos de forma coletiva, desenvolvendo a socialização e unidade de grupo. Por meio do movimento rítmico musical, o controle da motricidade acontece de forma natural e precisa. O ritmo leva a ordenação do pensamento, e suas características de organização do tempo exigem das funções celebrais maior agilidade e maior presteza. (ÁVILA e SILVA, 2003, p. 78)

O ritmo acaba sendo uma qualidade física de suma importância para o ser humano, e não podemos cair no erro muito comum de achar que a mesma está apenas relacionada à dança. Na realidade, precisamos de ritmo até para andar e ter a devida coordenação entre braços e pernas, o que nós chamamos na Educação Física de dissociação de cinturas.

No desenvolvimento de atividades rítmicas, os gestos e a dança também podem estar presentes na realidade e no cotidiano infantil, pois objetivam o desenvolvimento da atenção, da concentração, do sentido de espaço, e de hábitos de sociabilidade.

Dessa forma, além de desenvolver a socialização, a música oferece um valoroso apoio para o processo de ensino e aprendizagem, por favorecer a ludicidade, a memória e a criatividade.

A escola deve sempre proporcionar aos alunos uma educação musical que esteja amparada com o contexto atual, valendo-se das experiências trazidas do cotidiano individual.

Estabelecendo relações com os grupos musicais da localidade e da região, procurando participar de eventos musicais da localidade e da região, de eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas. (PCNs – BRASIL, 1997, p. 79)

A escola ao proporcionar nos conteúdos de arte a música, busca auxiliar o jovem a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música envolvendo-o no aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao seu redor. Assim os conteúdos de música estão elencados em três aspectos: expressão e comunicação em Música (improvisação, composição e interpretação); apreciação

significativa em Música (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e compreensão da Música como produto cultural e histórico.

"A consciência estética dos jovens e adultos é elaborada no cotidiano, nas suas vivências, daí a necessidade de propiciar, no contexto escolar, oportunidades de criação e apreciação musicais significativas." (BRASIL, 1997, p 80).

Beauclair (2004) descreve que a música deve ter seu espaço rotineiro na escola, pois oportuniza ao aluno o desenvolvimento da sensibilidade, estimulando o processo de aquisição da leitura e da escrita, além da melhoria da capacidade de raciocínio e memorização.

É de suma importância que ao utilizar a música como conteúdo ou recurso metodológico dentro da escola, seja nas aulas ou como projeto, o ponto inicial sempre deve ser a bagagem cultural do aluno, ou seja, seu prévio conhecimento acerca do assunto, pois além de trazer significado para a compreensão e aprendizagem, promove efetividade e prazer em todo o processo de ensino.

Não levar em conta esse conhecimento musical prévio, ou desmerecer o mesmo, faz com que o aluno fique impedido também de fazer uso da sua criatividade, e seja um mero receptor de informações, impedindo a construção real do conhecimento e as tão valorosas trocas entre o professor e o educando, durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O aluno passa a ser um copiador de gestos e músicas, memorizando e não se sentindo pertencente no que está aprendendo.

Em algumas situações ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (BRITO 2003, p. 52)

Pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira despercebida, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é bom, pois isso pode levá-la ao desinteresse pela educação musical.

Todos têm uma história, e a mesma acaba sendo o fio condutor para a construção da nossa personalidade, nosso jeito de ser. Com a interação com o meio em que vivemos vamos nos construindo, nos desenvolvendo e formando uma sociedade. Ignorar nossa história seria ignorar a nós mesmos em todo esse processo de construção.

A música tem a capacidade de incluir todo ser humano, todas as crianças, independente da concepção de que só é válido os chamados "talentos naturais", ou seja, aquele que tem afinação e mais facilidade. A linguagem musical defende o conceito de que o conhecimento se constrói com base na vivência de cada ser, desse modo todos tem direito de cantar, mesmo que sejam desafinados, todos devem tocar um instrumento mesmo que não tenham um senso rítmico, pois acredita-se que as competências musicais se dão com a prática regular e encaminhada por um educador, respeitando, valorizando e estimulando sempre esse aluno à criação musical.

A música é definida com "arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia. A linguagem musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. (BRITO, 2003, p. 26).

Trabalhar atividades pedagógicas fazendo uso da música é com certeza estimulante, pois ela das condições de observar a percepção musical das crianças e a sua melhora na sensibilidade, na construção do conhecimento, no raciocínio e em sua expressão corporal.

A educação jamais deve estar centrada única e exclusivamente dentro da sala de aula, com lousa e giz, abomináveis cópias e conteúdos enfadonhos. A variação de estímulos é primordial para um bom desenvolvimento.

Através das atividades rítmicas é possível desenvolver o ritmo, a postura, os movimentos livres e criativos e também a sociabilidade. Para o desenvolvimento de um trabalho rítmico com crianças, pode-se utilizar o canto, a música e a dança, além é claro, de várias outras atividades que possibilitem o movimento, como foi descrito anteriormente, citando a brincadeiras de roda, o uso de instrumentos musicais de forma livre, os vídeos infantis com músicas e assim por diante.

A música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão Para ele a música é essencial na educação, tanto como atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso. (CHIARELLI, 2005, p. 47)

Quando se pensa em uma atividade com música dentro da escola, o professor estará ofertando ao seu aluno a capacidade de entender os diversos gêneros e estilos musicais e de como os mesmos estão diretamente ligados com a sociedade e toda sua história.

Dentro da formação da criança, a música possui um espaço extremamente significativo, pois contribui para seu desenvolvimento global, oportunizando a mesma, a adquirir a capacidade de expressar suas emoções e sentimentos, utilizando essa linguagem musical. Por meio da música dentro do ambiente escolar, esse aluno desenvolve sua autonomia, criatividade e a constante produção de novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, com a música o indivíduo tem também a possibilidade de lidar com o lúdico, onde a partir de uma atividade que lhe dá prazer, ele será capaz de muitas vezes entender o universo das letras e além disso, de se tornar uma pessoa que valorize a arte, quanto pertencente a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer desse trabalho pudemos perceber como a música no âmbito escolar, seja quanto conteúdo ou em forma de projeto, pode ser benéfica para os alunos e ao mesmo tempo como a sua utilização de forma efetiva é muito mais complexo do que se imagina.

As opções para a construção de atividades são infinitas, cabe ao professor saber elencar e utilizar da melhor forma possível, sempre levando em conta os objetivos que quer atingir, a metodologia adequada e a bagagem cultural do próprio aluno.

A música é uma ferramenta que colabora para a formação integral do aluno, já que com ela a mesma tem acesso a uma ludicidade, onde por meio dessa linguagem pode se expressar e criar. Ensinar utilizando a música, é entender que ela é parte integrante da vida do aluno, que ela está presente fora da escola, que serve como forma de expressão, como identidade cultural de um grupo, de uma sociedade, de uma pessoa por meio de toda a sua individualidade.

Trabalhar com música nas escolas vai muito além do que ensaiar para as chamadas "festinhas escolares", apresentações, pois busca contribuir acima de tudo, significativamente no desenvolvimento global e pleno do aluno.

Para isso, é primordial que ao ser utilizada dentro do âmbito educacional, o professor deve ter em mente a importância da bagagem musical dos seus alunos, para que essa diversidade de ritmos e sons promova uma infinita possibilidade de estímulos, para o desenvolvimento global dos mesmos. Além disso, quando trazemos os conteúdos mais palpáveis, com algum significado para o aluno, seu aprendizado torna-se muito mais efetivo.

Além disso, as trocas entre os alunos, entre os alunos e o professor promove uma oportunidade de desenvolvimento crítico e ao mesmo tempo prazeroso, onde a música com esse caráter lúdico, traz uma aprendizagem muito mais positiva.

A música dentro da educação promove ao indivíduo o desenvolvimento no âmbito motor, cognitivo, emocional e social, desde que o aluno seja o verdadeiro protagonista de todo esse processo, e o professor seu estimulador.

A educação deve buscar essa aprendizagem por meio de metodologias variadas e que sejam úteis além dos muros escolares, buscando a formação de um indivíduo crítico, justo e capaz de se expressar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEC, 1997.

BEAUCLAIR, J. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Rio de Janeiro: WAK, 2004.

BRITO, A. T. Música na Educação Infantil. 2 ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, L.K.M. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, Revista Recre@rte N°3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós –Graduação. Disponível em: https://docplayer.com.br/8818601-A-musica-comomeio-de-desenvolver-a-inteligencia-e-a-integracao-do-ser.html Acesso: 20 de junho de 2022.

GODOI, R. L. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino de música na escola fundamental. Campinas, SP: Papirus, 2003.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br Acesso em: 10 de julho de 2022.

SANTOS, O. A. Capoeira: arte-luta brasileira. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 2001.

A ARTETERAPIA COMO RECURSO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS SÉRIES INICIAIS

CARMEM REGINA DE GUSMÃO BURATTINI

RESUMO

A arteterapia é um mecanismo fundamentado no uso de variadas formas de expressão artística com uma intencionalidade terapêutica. Tendo como objetivo geral ana-

lisar a conexão entre Artes Visuais baseada na arteterapia e a produção de conhecimento nos Ensino Fundamental. O estudante toma-se mais sensível quando tem a arte como algo significativo em sua educação, e cabe ao professor à tarefa de levá-lo a novas descobertas, buscar promover a conscientização e a efetiva participação no processo de vida. O trabalho em questão justifica-se uma vez que a arte constitui elementos que despertam e expressam sentimentos, sentidos, imaginação e criação, porém, a sociedade, assim com a escola, está acostumada a encará-las somente como lazer e entretenimento. Conclui-se, então, que a arte pode ser um instrumento valioso para a prática do professor e nos mais distintos contextos, vinculado ao seu engajamento ético de contribuição para que o sujeito se (re) constitua como autor da própria história.

Palavras- chave: Arte. Educação. Arteterapia. Conscientização.

Abstract:

Art therapy is a method based on the use of various forms of artistic expression for a therapeutic purpose. The general objective is to analyze the connection between Visual Arts based on art therapy and the production of knowledge in Elementary Education. The student becomes more sensitive when he has art as something significant in his education, and it is up to the teacher to take him to new discoveries, to seek to promote awareness and effective participation in the process of life. The work in question is justified since art constitutes elements that awaken and express feelings, senses, imagination and creation, but society, like school, is accustomed to viewing them only as leisure and entertainment. It is concluded, then, that art can be a valuable tool for the teacher's work and in the most different contexts, linked to his ethical commitment to contribute towards the subject (re) constituting himself as the author of the story itself.

Keywords: Art. Education. Art therapy. Awareness.

INTRODUÇÃO

A arte sempre foi um recurso utilizado pelas pessoas, desde a antiguidade, para que pudessem expressar seus sentimentos, desejos e relatar suas rotinas. Partindo desse pressuposto, algumas pessoas começaram a refletir se a criatividade artística teria alguma propriedade terapêutica. A arteterapia é entendida como um conjunto de métodos no qual se utiliza a expressão artística para fins terapêuticos (REIS, 2014).

A importância do estudo está em ampliar o debate da atuação da arteterapia na educação, pois se acredita que as estratégias utilizadas pela arteterapia têm condições de contribuir no autoconhecimento dos estudantes e dos docentes, bem como, estimular a criatividade. Tendo como objetivo geral analisar a conexão entre Artes Visuais baseada na arteterapia e a produção de conhecimento nos Ensino Fundamental.

A abordagem metodológica define o tipo de pesquisa realizada e a coleta de dados, sendo realizados por meio de trabalho já publicados, ou seja, fontes secundárias de pesquisa. Assim este trabalho bibliográfico está baseado na pesquisa em artigos, revistas, teses de outros autores, que pesquisaram sobre o tema, onde foram coletados os dados para o estudo em questão.

O fascínio de criar e aprender, o interpretar a estética visual de um desenho criado pelos próprios estudantes. Além desses benefícios, a arteterapia também promove habilidades motoras: muitos estudantes nos primeiros anos de alfabetização conseguem rabiscar com pinceis e lápis de cores, nesta fase torna-se necessário um trabalho contínuo para o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas, atividades como desenho do circulo e recortes em circulo, desenho de quadrado assim como recorte em linha reta, observando que está sendo feito em segurança e destreza, este sucesso alcançado demonstram que os estudantes terão poucas dificuldades no processo da escrita.

Os trabalhos artísticos resultam na expansão do ato de se conhecer e de conhecer os outros em sua volta, melhorando a sua autoestima, aprendendo a compreender melhor o físico e o patológico, por suas experiências, sejam elas estressantes e traumáticas e desenvolvendo novas habilidades, que são visíveis, perceptíveis e emotivas e com isso usufruir no ato do produzir artístico (D'ALENCAR et al. 2013).

A arteterapia impacta no desenvolvimento infantil no aspecto da criatividade e de livre expressão associativa, onde as ideias dão vazão a subjetividade e a crítica da realidade. As pesquisas mais atuais têm sinalizando caminhos para a superação de problemas enfrentados no cotidiano dos espaços educativos, e que serve de estímulo a todos os interessados em desenvolver atividades inovadoras utilizando-se da arte e de seu potencial transformador de concepções, pensamentos e ações (YAVORSKI, 2019)

Criar artisticamente é dar sentidos e significados a nossa existência, as emoções humanas, as mais profundas realidades do inconsciente. Promove, portanto, ao paciente o aumento do conhecimento de seu corpo, de suas ideias, suas sensações e ações, tornou-se um dispositivo de promoção de um aumento da consciência sobre "si mesmo" e sobre "o outro.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de arte é dinâmico podendo variar conforme o momento histórico e a cultura no qual está inserido. Na medida em que o ser humano se modifica, a arte acompanha essa transformação, ou seja, o que era considerado arte há um século, normalmente ainda é considerado arte atualmente, mas a arte dos dias de hoje, dificilmente seria assim concebida há séculos atrás.

A arte é uma linguagem rica e diversificada que exerce várias funções, por isso sua importância na vida do indivíduo é fundamental para seu desenvolvimento físico e cognitivo. Assim, a arte como ferramenta de educação torna-se de fundamental importância a todos. Porém a importância da arte não é vista como algo absoluto e unânime, sempre houve e ainda há muitos preconceitos quanto à arte e principalmente quanto à Arte-Educação.

Neste sentido, a riqueza em se expressar artisticamente é relatado por FERRAZ e FUSSARI:

Todo ser humano é artista, está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrindo novos caminhos. Para ele a solução única, óbvia, não sam M to t ! ! M

T, , V o s M

A partir das características relatadas acima podemos notar que Arteterapia como prática terapêutica baseia-se em uma abordagem multidisciplinar que permite a interação de diversas formas de conhecimentos e expressões.

Ainda que possa se fundamentado por diferentes referenciais teóricos, a arteterapia se conceitua em todos eles por uma característica em comum: a utilização da arte como meio à expressão da subjetividade. Sua percepção central é que a expressão artística reverbera em nossas experiências interiores, promovendo um aumento da consciência acerca dos fenômenos subjetivos (Ciornai, 1995).

A arteterapia surgiu em 1941, com Margareth Naumburg, educadora que se tornou arteterapeuta, tendo como referencial a psicanálise. Seu trabalho e sua teoria tiveram início a partir de suas concepções educacionais e das associações livres em trabalhos realizados espontaneamente por seus pacientes. Andrade et al. (1995) salientam que os conteúdos originários dos trabalhos expressivos dos usuários estudados por Naumburg refletiam informações que possibilitavam um diálogo do consciente e inconsciente. O trabalho que desenvolveu é denominado de Arteterapia de Orientação Dinâmica.

No Brasil, a história da arteterapia nasce na primeira metade do século passado com a psiquiatria influenciada pelo marco teórico da psicanálise e da psicologia analítica Junguiana, tendo como seus percursores Osório Cesar e Nise da Silveira, psiquiatras pioneiros utilizando a arte como ferramenta em clientes de instituições de saúde mental.

No final do século XX vimos o surgimento e o desenvolvimento de novas propostas de ações e atividades no contexto de sala de aula para melhorarem o autoconhecimento e a criatividade; o que irão diminuir os problemas relacionados com os aspectos emocionais e de aprendizagem dos estudantes. Dentre estas propostas, tem a arteterapia que originou-seno contexto da saúde, sejam de hospitais psiquiátricos ou de atendimentos clínicos, para melhorar as condições psicológicas, comunicacionais, autoconhecimento e criatividade dos pacientes.

Na arteterapia não se tem uma preocupação estética, apenas em expressar sentimentos. Esta cartase pode proporcionar ao indivíduo possibilidades de se reorganizar internamente, pois a atividade artística por si só é regeneradora. No processo criativo poderíamos dizer que o inconsciente se liga a um arquétipo o expressando numa atividade simbólica e assim somos forçados a nos confrontar com as facetas de nosso íntimo.

Com isso Carvalho (2001), salienta que a arteterapia é um meio de estimulação à expressão artística, proporcionando que os pacientes possam se auto-observar, e possibilitando aos usuários um lugar de fala, expressão e acolhimento, gerando reflexões sobre o desenvolvimento pessoal, aptidões, preocupações e conflitos, sendo transmitida uma imagem formada na mente por emoções, pensamentos e sensações que são estimuladas no decorrer da prática.

Reisin (2011) define a arteterapia como um campo de saberes e práticas que partem de diversas linguagens artísticas, propondo sua inserção em dispositivos estéticos, educativos, criativos, clínicos ou de reabilitação, permitindo criar, significar e ressignificar e subjetividade a partir de produções artísticas, com objetos artísticos e articulação dos objetos, promovendo dentre outros objetivos uma promoção da saúde mental nos seres humanos. Para o autor, o espaço oferecido pela arteterapia consiste na construção de olhares com os outros, com objetos e significados subjetivos e ressignificações, sendo um processo de saúde altamente produtivo.

E desta forma, DIEZ;MANPASO definem os objetivos da arteterapia:

Os objetivos gerais da Arteterapia podem ser resumidos em: utilização da arte como veículo para melhora social, física, psíquica e pessoal, como fomento da criatividade, como instrumento de autoconhecimento e melhora pessoal e como reforço do ego e da autoestima. As técnicas artísticas com as quais trabalha a Arteterapia não devem ser complicadas, os materiais devem ser fáceis de usar e sempre se devem acomodar às pessoas. (DIEZ; MANPASO, 2011, p.101-102).

Os recursos usados na arteterapia (linguagens plástica, dramática, corporal, sonora, técnicas de desenho, modelagem, pintura e recortes de figuras...) auxiliam no trabalho com o grupo tendo como finalidade a expressão do self, não se preocupando com a estética, mas com o conteúdo interno exposto na criação. Por meio da sua criação e da reflexão desse processo criador, pessoas, neste caso estudantes de escolas públicas e particulares, podem ampliar o conhecimento de si e dos outros, aumentando a autoestima, lidando melhor com sintomas de stress e experiências traumáticas, desenvolvendo recursos físicos, cognitivos, emocionais.

Trabalhar com artes visuais, música, dança ou teatro depende muito do critério e da organização do processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Para o professor é imprescindível que este tenha conhecimento de todas as linguagens artísticas a fim de saber integrá-las em comum acordo com as necessidades dos estudantes. É preciso implantar no cotidiano escolar uma nova concepção do ensino de arte, definindo-o como uma possibilidade de aprimorar o desenvolvimento das potencialidades do educando. Isso significa fazer do ensino da arte uma prática sócio-educativa propícia para o desenvolvimento das habilidades de apreciar as produções artísticas de cunho sócio-cultural

e histórico, bem como para estimular a criação das próprias atividades artísticas, fazendo com que estas tenham sentido educativo para o estudantes. Sendo assim, é importante que as aulas de artes possibilitem o trabalho com diferentes linguagens artísticas, buscando criar condições para que o estudante seja capaz de se expressar, buscar, articular e interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados (artes visuais, dança, música, teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais.

Assim, a arte se manifesta necessária tanto no currículo como na vida, pois recupera e trabalha na emersão e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma transmissora da humanização dos mesmos, e isso pode ser notado principalmente na perspectiva da Educação Inclusiva (RUTZ. 2010). Neste contexto, pode-se observar que ela oferece aos estudantes a capacidade de se expressar livremente, criar e proporcionar a experimentação de possibilidades e construção de significações para a contextualização de seu cotidiano, proporcionando aos mesmos uma atividade prazerosa e um campo rico para o desenvolvimento expressivo e social.

Um caminho produtivo para facilitar o início do processo arteterapêutico pode ser a vida da consciência corporal, dos exercícios de relaxamento das tensões e da colocação da respiração em estágios mais lentos e profundos para facilitar desbloqueios, permitindo mais fluência do processo criativo, pois esta providência rebaixa as funções da vigília, permitindo o acesso mais livre à camadas inconscientes. Estes estados poderão ser ativados também pela criação de ambientes sonoros específicos, com produção e/ou escuta de determinados sons. Estas são algumas das inúmeras trilhas de entrada neste universo.

A Arteterapia resgata o potencial humano, baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na atividade artística é terapêutico e enriquecedor da qualidade de vida das pessoas. O estar criando e o momento de refletir sobre as criações realizadas, possibilita o ampliar o conhecimento de si próprio e de seu entorno. Ainda as diferentes linguagens artísticas que envolvem o processo criativo melhoram a autoestima, reduzem o estresse, desenvolvem recursos físicos, emocionais e cognitivos, experienciando o prazer revitalizador do fazer artístico.

Urrutigaray (2003), afirma que dentro dos processos pedagógicos, a Arteterapia pode estimular o aprender a aprender, conquistando a autonomia como resultado do pensamento, na ação criativa de cada estudante. É o simples processo de criar o simples, mas de uma forma exclusiva e única que dá autonomia ao autor em sua obra, no caso aluno-obra. Além disso, pela essência de sua ação terapêutica, a arte na escola, oportuniza trabalhar também o psicopedagógico, já que estabelece uma forte relação com o cognitivo, dando re-significado às ações pessoais. O crescimento pessoal e o desenvolvimento ficam interligados diretamente a ela.

A arte no contexto escolar não é apenas mais um componente curricular com conteúdo e uma série de atividades artísticas descontextualizadas, ou mesmo pesquisas menores de pouco significado. Trata-se de uma disciplina que tem papel integrador, plural e interdisciplinar no processo formativo humano em todas as instâncias da educação enquanto prática social formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades artísticas vêm atuando como um canal de abertura e de transformação das tradicionais formas de tratamento na área da psicologia, pois não se acaba na expressão, mas tem como finalidade a reabilitação. A arte promove por meio da experiência criativa a libertação do sujeito, pois proporciona um lugar de fala, expressão e acolhimento.

Dessa forma, a Arte faz parte do cotidiano das crianças, e, quando bem empregadas, auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem. Apoio a práticas pedagógicas e agregar valores à educação são outros pontos que destacamos nesta caminhada educacional para que os nossos “pequenos” se reconheçam como construtores e participantes dos seus próprios saberes e suas próprias aprendizagens tão importantes na formação de cada ser humano.

A Arteterapia é uma forma valiosa de restabelecer a qualidade de vida das crianças, uma vez que estimula o processo criativo através da arte. Dessa forma, a criança aprofunda seu autoconhecimento, sua experiência com o mundo e tem a oportunidade de elaborar emoções e sentimentos que por vezes ficam confusos e não são expressos. Ao estimular a criatividade na elaboração plástica, também se estimula a potencialidade em encontrar meios próprios de restabelecer sua saúde e para afirmar-se como ser autêntico, que assume suas responsabilidades e escolhe seu próprio caminho.

Quanto mais rica for a articulação entre os vários processos de comunicação expressiva, melhor estará assegurada a compreensão do homem, por meio de sua produção. Neste sentido, foram muitas as possibilidades a seguir, imaginando outros caminhos, que vão se configurando em outras realidades apontadas pelo mesmo tema. Foi preciso estar atenta ao significado do percurso escolhido, e propor abrir janelas para novos olhares, novas discussões e reflexões sobre as inesgotáveis leituras das expressões artísticas da arte.

A arteterapia na educação pode ajudar

o estudante na medida em que não há necessidade de competição, de recompensa ou mesmo de ter um produto final em vista. Ela pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e capacidades, sendo, assim, um canal de exteriorização de emoções, e pode significar um ganho e enriquecimento da própria vida, e dessa forma facilitar o aprendizado.

Espera-se que o presente estudo possibilite o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a prática pedagógica de ensino de Arte desenvolvida no âmbito da educação escolar brasileira e que possa subsidiar a re-configuração desse ensino voltado e comprometido com o crescimento integral dos alunos, que perpassam, também, pelo seu desenvolvimento artístico e cultural.

Por fim, a arteterapia é uma modalidade de terapêutica que proporciona ao sujeito o encontro consigo mesmo, a reconstrução de si e de sua própria vida por meio dos materiais simbólicos que os auxiliam no contato com seus conteúdos internos. A Arteterapia atua onde a consciência não alcança, exprimindo o inconsciente por meio da arte. Assim, a arte tem o papel fundamental de mediadora do processo criativo para a exteriorização dos símbolos, oriundos do inconsciente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.Q. de et al. Linhas teóricas em arte-terapia. In: CARVALHO, M.M.M.J. de (Coord.). A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia. São Paulo: Editorial Psy II, 1995. p. 39-53.

ARAGÃO, Cristina. H.de.S. Arteterapia na na Valorização da Auto-Estima, apresentada para obtenção do título de Especialista em Arteterapia. Belém,2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

CARVALHO, MR. Terapia Cognitiva e Comportamental através da Arteterapia. São Paulo, Artmed, 2001. Disponivel em: http://www.scielo.org.br/. Acesso em: 06 de outubro de 2022.

CIORNAI, S. (1995). Arte-terapia: o resgate da criatividade na vida. In M. M. M. J Carvalho (Org.), A arte cura? Recursos artísticos em psicoterapia (pp. 59-63). Campinas, SP: Editorial Psy II.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

D'ALENCAR, Érica Rodrigues et al. Arteterapia no enfrentamento do câncer. Revrene, Fortaleza, v. 14, n. 6, p.1241-1248, nov. 2013. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/3752. Acesso em: 06 out. 2022.

DIEZ, Noemí Martínez e MAMPASO, Ana. São necessárias as oficinas de Arteterapia no âmbito educativo. Novas técnicas nas oficinas de Arteterapia. In: Ormezzano, G. (org.). Educar com Arteterapia: Propostas e desafios. Rio de

Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUARTE JUNIOR. João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. 8. Ed. Campinas: Papirus, 2005.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

OLIVIER, Lou. Psicopedagogia e a arte terapia. Rio de janeiro: Wak editora, 2011.

OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

REIS, Alice Casanova dos. Arteterapia: a Arte como Instrumento no Trabalho do Psicólogo. Psicologia: Ciência e Profissão, Santa Catarina, v. 34, n. 1, p.142-157, jan, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. php?Script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000100011. Acesso em: 06 out. 2020.

REISIN, A. Lo Psicoterapéutico em Arteterapia. In: Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo. Revista de Arteterapia da AATESP, vol. 2, n. 1, 2011. Disponível em: < http://aatesp.com.br/resources/files/downloads/16_09_2015_14_53_31_Revista_AATESP_v2_n1.pdf> Acesso em: 12 out. 2022.

RUTZ, Tais B. Educação inclusiva e ensino de arte, percalços entre teoria e prática. 2010. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

URRUTIGARAY, M. C. Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: Wak, 2003

VALLADARES, A., CARVALHO, A. A arteterapia no contexto da hospitalização pediátrica. O desenvolvimento da construção com sucata hospitalar. Universidade Federal de Goiás. Goiás: 2005.

YAVORSKI, ROSELY. A arte-terapia na educação infantil com crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 04, pp. 05- 24. Dezembro de 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/arte-terapiana-educacao Acesso em 02/08/2020.

A PRÁTICA EDUCATIVA E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAROLINE FINOTTO RULLO

RESUMO

Este artigo descreve sobre os principais resultados encontrados sobre a prática educativa e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Os estudos foram feitos baseados nas teorias de Libâneo, acerca da didática e das práticas pedagógicas em sala de aula e nas teorias psicogenéticas de Henri Wallon, Lev Vygostky e Jean Piaget que apontam sobre a relevância da afetividade para a construção e assimilação do conhecimento em todas as fases do desenvolvimento infantil. Deste modo, as relações afetivas estabelecidas entre professor e aluno, os ajudam no amadurecimento emocional e na significação da aprendizagem, que o professor concretiza o currículo através de métodos e técnicas práticas, lúdicas e criativas.

Palavras–chave: Prática educativa, afetividade e aprendizagem.

Abstract:

This article describes the main results found on educational practice and affectivity in the teaching and learning process. The studies were made based on the studies of Libâneo, on didactics and pedagogical practices in the classroom and on the psychogenetic theories of Henri Wallon, Lev Vygostky and Jean Piaget that point on the relevance of affectivity for the construction and assimilation of knowledge in all the stages of child development. In this way, the affective relationships established between teacher and student, help them in emotional maturation and in the meaning of learning, which the teacher concretizes the curriculum through practical, playful and creative methods and techniques.

INTRODUÇÃO

A partir do quadro escolar atual este artigo descreve os principais resultados encontrados nos estudos realizados sobre a prática pedagógica e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

A prática educativa é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, os professores e alunos em sala de aula, são mediados pela interação professor-aluno-conhecimento. Ela por sua vez, concretiza os processos educacionais, ao passo que a afetividade é descrita pelos principais autores, como fundamental para o desenvolvimento humano nos diferentes aspectos da aprendizagem.

Deste modo procurou-se estruturar este artigo científico em quatro partes. A primeira constitui-se de uma introdução acerca do tema que será desenvolvido durante a escrita deste artigo. Na segunda parte apresenta-se os conceitos, ideias, e compreensões sobre a prática educativa e a gestão do currículo através de métodos e técnicas que perpassam pelas relações afetivas no ambiente de sala de aula. Na terceira parte explanamos sobre a afetividade e o processo de ensino e aprendizagem, que efetivam com significação as práticas educativas. Na quinta e última parte são colocadas as considerações finais, referente ao que foi descrito neste estudo em relação a prática educativa, a afetividade e o processo de ensino e aprendizagem.

A PRÁTICA EDUCATIVA

A prática educativa do professor busca preparar o aluno para a vida em sociedade, diante das diversas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e emocionais, para que os mesmos adquiriram novas competências, pois é o meio em que vivemos e as relações afetivas que estabelecemos uns com os outros que criam a unidade básica de nossas ações e transformações. Diante disso, a prática pedagógica deve ser dinâmica, a fim de preparar os alunos, agentes ativos e formativos, para ampla realidade social que os cerca (SOUSA; SOUZA, 2012).

Para Gimeno Sacristan (1999), é a ação do professor no espaço de sala de aula, ou seja, a prática pedagógica vai acontecer efetivamente quando o professor assumir a função de guia reflexivo, isto é, quando ele passa a iluminar as ações em sala de aula e a interferir significativamente na construção do conhecimento do aluno.

A prática educativa é entendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, os professores e alunos em sala de aula, são mediados pela interação professor-aluno-conhecimento. Para uma boa atividade educativa o professor deve refletir sobre a sua ação centrada na perspectiva interdisciplinar, enfocando as contribuições no processo ensino-aprendizagem, Silva e Ramos (2006) falam que as concepções de educação traduzidas em tendências, estão subjacentes nas práticas dos professores, no processo ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se sob os enfoques tradicional, técnico, prático e crítico/reflexivo.

O planejamento por sua vez, necessita ter flexibilidade, em que o professor tenha possibilidade de fazer as adaptações neces-

sárias de acordo com o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de seus alunos, avaliando-os durante o processo e replanejando, tomando assim um novo caminho para alcançar os objetivos de aprendizagem.

A prática educativa é a dimensão em que o currículo se expressa e segundo

Gimeno Sacristan (2000, p. 201): é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; manifesta-se, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. E, desse modo, o currículo é a ponte entre teoria e ação, concretizado por meio do ensino que se realiza em resposta a uma necessidade que é a de pensar, planejar, organizar ações que levem o aluno a aprender.

De forma simplista a prática educativa nada mais é que, a aplicação de diferentes métodos e técnicas do qual o professor se utiliza para efetivar a aprendizagem dos alunos. Assim podemos exemplificar diferentes métodos como o: tradicional, o construtivismo, o sociointeracionismo, o método montessoriano, entre outros que implicaram em técnicas diversas.

Diante disso, o que queremos destacar é que, independentemente dos métodos e técnicas utilizadas, a efetiva aprendizagem dos alunos acontecerá se a prática de professor for significativa e afetiva para o aluno. O vínculo entre professor e aluno em sala de aula e a representatividade e interatividade que o professor agregar ao conhecimento, o levará a significativa aprendizagem.

AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A afetividade é o campo onde as emoções se manifestam, que por sua vez são um instrumento imprescindível de sobrevivência da espécie humana, que proporcionam ao bebê carinhos e cuidados de sua mãe que são fundamentais para sua sobrevivência e desenvolvimento. Segundo Dantas (1992, p.85) "se não fosse pela sua capacidade de mobilizar poderosamente o ambiente, no sentido do atendimento de suas necessidades, o bebê humano pereceria". Ainda para Dantas (1992, p.85) "não é por acaso que o choro atua de forma tão intensa sobre a mãe: é esta função biológica que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional".

A afetividade se dá basicamente nas relações humanas em que um indivíduo pode ser contagiado pelas ações do outro, já que são visíveis as emoções através da expressão corporal e facial e, assim, dentro desta relação poderão ocorrer consequências positivas ou negativas de acordo com os sentimentos e emoções envolvidas no ambiente ou na relação familiar e escolar.

Com isso pode-se compreender que pelo menos uma ou muitas vezes em nossa vida emocional passaremos por sentimentos e emoções bons ou ruins, por isso a afetividade é tão fundamental dentro do desenvolvimento infantil, principalmente porque estes sentimentos e emoções são conhecidos primeiramente durante a infância e vão se intensificando ao longo do crescimento. A criança aprende a lidar com as emoções no exercício diário das relações externas que influenciam e muito nas relações intrínsecas do indivíduo.

A afetividade desempenha um papel influenciador sobre a personalidade, a inteligência, o pensamento, a memória já que apenas nos recordamos daquilo que foi realmente significativo para, devido aos sentimentos envolvidos, e das ações do indivíduo. Segundo Wallon (apud, Almeida, Mahoney, 2007, p.17) a afetividade referese à capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.

Na vida social as emoções têm a capacidade de induzir um grupo de indivíduos a um consentimento geral sobre uma determinada situação. E também na vida intelectual, portanto supõe a vida social, onde seus instrumentos indispensáveis como a linguagem implicam a existência de um meio humano em que tiveram que se elaborar para que fossem comuns a todos Wallon (apud, Werebe; Brulfert, 1999).

A teoria de Wallon mostra que a afetividade, o ato motor e o cognitivo se relacionam entre si dentro do processo de desenvolvimento da pessoa e que ao final resultará em um indivíduo único com experiências internas próprias vivenciadas durante o processo de desenvolvimento. E as relações com o meio são muito importantes para a formação das estruturas mentais (inteligência) e da percepção que a criança terá sobre a sua realidade do seu meio de convívio e o lugar que nele ocupa.

O ambiente escolar tem por objetivo supremo a aprendizagem dos alunos, através de seu desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, em que se faz forte a autoestima, a confiança nos outros e em si mesmo, e o respeito mútuo que solidifica as relações em sala de aula.

Para compreender a afetividade dentro da aprendizagem humana, se faz necessário entender com mais clareza conceitos acerca do processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem pode ser definido, segundo Libâneo (2008, p.88) como "o processo de transmissão e assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo".

O processo de aprendizagem também recebe influências dos fatores afetivos e sociais que acontece com o relacionamento estabelecido entre professores e alunos.

Assim para Libâneo (2008, p.87):

Na aprendizagem escolar há influencias de fatores afetivos e sociais, tais como os que suscitam a motivação para o estudo, os quais afetam as relações professor-alunos, os que interferem nas disposições emocionais dos alunos para enfrentar as tarefas escolares, os que contribuem ou dificultam a formação de atitudes positivas dos alunos frente ás suas capacidades e frente aos problemas e situações da realidade e do processo de ensino e aprendizagem. Aprendizagem tem um vínculo direto com o meio social que circunscreve não só as condições de vida das crianças, mas também a sua relação com a escola e o estudo, sua percepção e compreensão das matérias. A consolidação dos conhecimentos depende do significado que eles carregam em relação á experiência social das crianças e jovens na família, no meio, no trabalho. (Libâneo, 2008, p.87)

A aprendizagem acontece com a interação entre professores e alunos no ambiente escolar através da ligação entre a afetividade e a intelectualidade. Com o desenvolvimento dos vínculos afetivos os alunos são levados ao autoconhecimento de si e de seus sentimentos, a autonomia e a elevação da autoestima que é fundamental para a autoconfiança do indivíduo que favorece e facilita a sua aprendizagem e a torna efetiva. As compreensões que os alunos construíram sobre o conhecimento, os acontecimentos, as coisas e as pessoas estarão diretamente ligadas as suas experiências emocionais.

O papel da afetividade se desenvolve dentro do processo de ensino e aprendizagem através da sua potencializarão e eficácia no aprendizado dos alunos, tornando-o mais significativo e prazeroso. O professor, por sua vez, deve criar vínculos afetivos saudáveis com os alunos, motivá-los, oferecer ambientes escolares em que se sintam seguros, acolhidos e compreendidos para que também possam compreender melhor o conhecimento, saber equilibrar razão e emoção diante dos conflitos e das dificuldades e proporcionar aos alunos bons momentos de aprendizado criativo, lúdico e efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da descrição deste artigo, podemos compreender que a prática educativa do professor busca preparar o aluno para a vida em sociedade, diante das diversas transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e emocionais, para que os mesmos adquiriram novas competências, pois é o meio em que vivemos e as relações afetivas que estabelecemos uns com os outros que criam a unidade básica de nossas ações e transformações.

Diante disso, destacamos que independentemente dos métodos e técnicas utilizadas, a efetiva aprendizagem dos alunos acontecerá se a prática de professor for significativa e afetiva para o aluno. O vínculo entre professor e aluno em sala de aula e a representatividade e interatividade que o professor agregar ao conhecimento e ao currículo, o levará a significativa aprendizagem.

A afetividade por sua vez, é um agente essencial para a aprendizagem humana. Se dá nas relações humanas em que um indivíduo é contagiado pelas ações do outro, já que são visíveis as emoções através da expressão corporal e facial. As crianças aprendem a lidar com as emoções à medida que vão amadurecendo suas estruturas mentais através do exercício diário das relações externas que influenciam em nas relações internas.

A afetividade é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois exerce influência sobre a sua personalidade, o seu pensamento, a sua cognição e sobre sua memória. Partindo deste princípio, é que recordamos daquilo que foi em algum momento significativo, devido aos sentimentos envolvidos nas ações desempenhadas.

O papel da afetividade se desenvolve dentro do processo de ensino e aprendizagem através da sua potencializarão e eficácia no aprendizado dos alunos, tornando-o mais significativo e prazeroso. O professor, por sua vez, deve criar vínculos afetivos saudáveis com os alunos, motivá-los, oferecer ambientes escolares em que se sintam seguros, acolhidos e compreendidos para que também possam compreender melhor o conhecimento, saber equilibrar razão e emoção diante dos conflitos e das dificuldades e proporcionar aos alunos bons momentos de aprendizado criativo, lúdico e efetivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, MAHONEY, Abigail Alvarenga. Afetividade e aprendizagem: Contribuições de Henri Wallon. São Paulo:Editora Loyola, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygostky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, Jovina da; RAMOS, Maria M. da S. Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar (2006). Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08.PDF

SOUSA, Danyelle Ravenna Lopes de; SOUZA, Janaina Gomes Viana de. Prática pedagógica do professor que atua nas séries iniciais: desafios no processo de ensino – aprendizagem. IV FIPED, Campina Grande, REALIZE Editora, 2012.

WEREBE, Maria, BRULFERT, Jacqueline. Herin Wallon – psicologia. 2ª Ed. São Paulo: editora Ártica, 1999.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CÁTIA SILVA OLIVEIRA FEITOSA

RESUMO

Esse artigo pretende abordar reflexões sobre as artes na educação infantil. A arte é uma linguagem que aumenta a capacidade expressiva das crianças por meio de diversos elementos. Dessa forma, a criatividade e a imaginação são fortalecidas e desempenham um papel muito importante no processo de aprendizagem, pois esses dois elementos beneficiam o desenvolvimento da criança dos pequenos. Quando uma criança desenha, pinta ou realiza outras atividades de expressão plástica, sem perceber, estará expressando emoções e sensações. Portanto, a arte é uma estratégia pertinente para a educação em todas as áreas. A arte é uma forma de sentir a vida e, ao tomar consciência do mundo, as crianças tornam-se, quase sem perceber, seres humanos melhores. Além disso, eles começam a entender melhor seu ambiente e, à medida que envelhecem, entendem o mundo de forma crítica e madura.

Palavras-chave: Emoções; Imaginação; Sensações.

INTRODUÇÃO

A arte em crianças pequenas faz com que elas pensem em si mesmas, tanto interna quanto externamente. Além disso, faz com que pensem em resolver alguns problemas de forma básica, prática que ajuda muito quando envelhecem e têm mais responsabilidades.

A importância da arte na educação infantil está em sua capacidade de desenvolver lados e habilidades que, de outra forma, permaneceriam ocultos. Um espírito humanista e aberto para desfrutar e aprender sobre arte pode ser uma porta para a criatividade e a construção de um espírito aberto.

E não só para quem escolhe a arte como disciplina para estudar, mas para todas as pessoas e desde a infância. Existem técnicas pedagógicas para incluir a arte na educação, que consistem em iniciar as aulas no ensino fundamental justamente com uma sessão de apreciação de arte. Da simplicidade de levar meia hora para apreciar uma pintura ou escultura famosa ou talvez uma obra de arte plástica local, ouvir uma música ou admirar fotografias de edifícios e criações arquitetônicas de latitudes distantes.

Todas essas opções permitem incluir a arte na educação e iniciar o dia letivo com calma, preparar os alunos para os trabalhos mais difíceis em disciplinas como matemática ou linguagem, além de dar aos alunos a oportunidade de conhecer, de se abrir para a ideia de as manifestações artísticas de diferentes estilos e de lugares próximos e distantes.

OS BENEFÍCIOS DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O envolvimento com a arte é essencial para a experiência humana. Quase tão logo as habilidades motoras são desenvolvidas, as crianças se comunicam por meio da expressão artística. As artes nos desafiam com diferentes pontos de vista, nos obrigam a ter empatia com os "outros" e nos dão a oportunidade de refletir sobre a condição humana. Evidências empíricas apoiam estas afirmações: Entre os adultos, a participação artística está relacionada a comportamentos que contribuem para a saúde da sociedade civil , como maior engajamento cívico, maior tolerância social e redução do comportamento em relação aos outros. No entanto, embora reconheçamos os impactos transformadores da arte, seu lugar na educação torna-se cada vez mais tênue.

Um desafio crítico para a educação artística tem sido a falta de evidências empíricas que demonstrem seu valor educacional. Embora poucos neguem que as artes conferem benefícios intrínsecos, defender a "arte pela arte" tem sido insuficiente para preservar as artes nas escolas.

Nas últimas décadas, a proporção de alunos que recebem educação artística encolheu drasticamente. Essa tendência é atribuída principalmente à expansão da prestação de contas baseada em testes padronizados, que pressionou as escolas a concentrar recursos nas matérias testadas.

As crianças ganharão habilidades úteis para a vida por meio da arte, tais como:

Habilidades de Comunicação: Quando uma criança desenha, pinta um retrato ou pendura botões de um móbile oscilante, essa criança está começando a se comunicar visualmente. Uma criança pode desenhar para documentar uma experiência real, como brincar no parque, liberar sentimentos de alegria pintando cores rodopiantes ou compartilhar

uma experiência emocionalmente carregada, como a passagem de um ente querido através da arte. A arte vai além da linguagem verbal para comunicar sentimentos que de outra forma não seriam expressos.

Habilidades de resolução de problemas: Quando as crianças exploram ideias artísticas, elas estão testando possibilidades e enfrentando desafios, como um cientista que experimenta e encontra soluções. Devo usar um pedaço mais curto de fio para equilibrar meu celular? Esta fita não está segurando - o que devo tentar em vez disso? Como eu fiz marrom - pensei que tinha feito laranja? A arte permite que as crianças façam suas próprias avaliações, enquanto também lhes ensina que um problema pode ter mais de uma resposta. Em vez de seguir regras ou direções específicas, o cérebro da criança se engaja na descoberta de "como" e "por que". Mesmo ao experimentar ou aprender a lidar com materiais de arte de forma eficaz, as crianças estão resolvendo desafios e criando novas maneiras de lidar com resultados inesperados.

Habilidades Sociais e Emocionais: A arte ajuda as crianças a aceitarem a si mesmas e o controle que têm sobre seus esforços. Por meio da arte, eles também praticam o compartilhamento e o revezamento, além de apreciar os esforços uns dos outros. A arte promove a saúde mental positiva, permitindo que uma criança mostre singularidade individual, bem como sucesso e realização, tudo parte de um autoconceito positivo.

Habilidades motoras finas: habilidades motoras finas permitem que uma criança faça coisas como delicadamente virar a página de um livro ou preencher uma folha de papel com palavras escritas. Segurar um pincel para que ele faça as marcas desejadas, cortar papel com tesoura em formas definidas, desenhar com um giz de cera ou espremer cola de uma garrafa de maneira controlada, tudo isso ajuda a desenvolver habilidades motoras finas e controle de materiais de uma criança.

As crianças se expressam através da arte em um nível fundamental. Às vezes, sua arte é a manifestação dessa expressão, mas mais frequentemente, o processo físico de criação é a expressão.

É importante, no entanto, separar a noção de "talento" de "criatividade" – uma criança não precisa criar uma obra-prima para ter uma experiência artística significativa. A arte é um processo, não um produto.

Os benefícios da educação artística são universais e os pesquisadores identificaram alguns de seus principais retornos quando incluídos como um recurso educacional durante os primeiros anos.

AS ARTES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

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 pin-

tura 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 orientação 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. 5867)

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.

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 março 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 março 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.

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. Luria, 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.

VYGOTSKI, LS. Psicologia da Arte. México: Fontamara. 2004.

A INCLUSÃO ESCOLAR POR MEIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CHIRLEY LIMA DA TRINDADE SANTOS

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado voltado para alunos com necessidades educacionais especiais é um dos principais meios para se fornecer a inclusão dentro das escolas de ensino regulares brasileiras. Tal questão abarca alguns quesitos do cumprimento da

função social da escola atual, o de uma educação inclusiva, que compreenda todos os estratos sociais e aqueles que foram excluídos historicamente do ensino regular. O artigo visa, portanto, compreender a importância do AEE para os alunos com necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação-inclusão--atendimento.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance for students with special educational needs is one of the main means to provide inclusion within Brazilian regular schools. This question covers some aspects of the fulfillment of the social function of the present school, of an inclusive education that includes all social strats and those that have been historically excluded from regular education. The article aims, therefore, to understand the importance of SEA for students with special needs and with learning difficulties.

Keywords: Art. education-inclusion-attendance.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais dentro das escolas regulares de ensino é uma das questões que mais intriga, tanto pesquisadores como professores, dentro de uma das principais funções sociais da escola atual, a inclusão. Com isto, buscam-se alternativas, relativas à aplicação de estratégias de ensino, que consigam abranger tais alunos.

O objetivo deste artigo está em ressaltar a importância da inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Busca-se refletir sobre como é realizado o Atendimento Escolar Especializado, pensando em suas ações e práticas, para os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, além do fator de inclusão social apresentado por esta prática.

O ensino voltado para os alunos com necessidades especiais muitas vezes acaba tomado como uma prática distante, sendo a aplicação deste em sala de aula uma questão quase inatingível, impossível de atender as expectativas sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos especiais e conciliá-lo com o ensino regular em sala de aula, porém o estudo do AEE visa contribuir com os alunos dentro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão dentro das salas de aula.

Sob a luz do conceito de cultura escolar de JULIA (2001), se buscará compreender, tendo como base uma metodologia hipotético-dedutiva, a inclusão como um processo dentro da cultura escolar, como a incorporação de um discurso que é contemporâneo à escola e que apresenta a intenção da criação de um conjunto de práticas relativas à integração de pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Além deste, se buscará apoio em autores como BUENO (2001); BRIDI (2009); KASSAR e REBELO (2011); MENDES, PLETSH e SILVA (2011), além da documentação referente às políticas curriculares sobre o Atendimento Educacional Especializado.

DESENVOLVIMENTO

A educação especial, durante toda a sua história, sofreu diversas alterações dentro de seus paradigmas, alterando constantemente seus sujeitos de acordo com que ela se delimitava e criavam-se novos paradigmas a partir das considerações de quem seria inapto a receber uma educação em uma escola de ensino regular. Com isso, o sujeito que está propenso à educação especial não é fixo, e possui diferentes características ao longo da história.

Segundo BRIDI, ensino para este público também se altera. Desde a crença de que o aluno que possui necessidades especiais não estaria apto para o aprendizado, se passou para uma escolaridade que, a partir dos diagnósticos, acabavam por se delimitar espaços escolares que aprisionam o sujeito e o reduzem à condição de sua própria doença. (BRIDI, 2009, p.3).

A dimensão da doença e o grau da desvantagem no ensino que o aluno pode estar associado de acordo com o seu diagnóstico se introduzem a partir da terminologia "necessidades educativas especiais". A autora cita a Declaração de Salamanca (1994), um documento a nível internacional que especifica as orientações para a educação especial.

Dentro das questões sobre as categorias de doenças, o documento busca englobar um contingente maior de alunos dentro da terminologia, abrangendo não só os alunos que apresentam deficiências físicas, mas a todos que apresentavam necessidades especiais durante o processo de escolarização. Para ela:

A ampliação do 'universo' da educação especial e a observação de que o trabalho acabou por se desenvolver com um significativo número de alunos sem deficiência, tornou os aspectos referentes à terminologia e a definição dos alunos da educação especial, um ponto nevrálgico, de discussão, reflexão e impasses no contexto de elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). (BRIDI, 2009, p.3).,022

A questão dos sujeitos da educação especial, portanto, sempre foi um campo onde se afloram discussões, principalmente quanto às suas delimitações e o modo de como lidar

com estes alunos na questão do aprendizado.

Portanto, de um momento onde o aluno que era considerado com necessidades especiais era excluído do ensino escolar, passa-se a instituir um espaço de ensino separado para estes, diferenciando-os do ensino regular e colocando-os em uma escola que possui seu próprio currículo e suas próprias finalidades, fator que caracterizava seus estudantes como separados dentro da sociedade e dos ambientes de socialização.

A mudança na abrangência de quem eram os sujeitos da educação especial acaba por abrir espaço também para a questão conflituosa entre uma educação especial, onde o aluno especial teria as suas necessidades ouvidas, porém em um espaço separado da sociedade. A educação inclusiva, por sua vez, não estabelece um espaço escolar diferente para os alunos considerados regulares e para os alunos com necessidades especiais, mas busca o estímulo da inclusão e suscita os primeiros debates sobre um atendimento educacional especializado dentro da escola regular.

EDUCACÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O espaço para a inclusão de alunos com necessidades especiais na escola possui um histórico relativamente recente. A inclusão de alunos com deficiências pela escola, portanto, é uma necessidade da escola atual, que busca ser um espaço homogêneo de sociabilidade, abrangendo classes sociais anteriormente excluídas do ensino institucionalizado.

O Atendimento Educacional Especializado surge então como uma forma de adaptar o ensino escolar, em suas práticas curriculares, para a inclusão de alunos com necessidades especiais dentro das práticas escolares, ambiente do qual anteriormente não pertencia, sendo reservado a este aluno um espaço reservado fora do âmbito escolar regular, apresentando um espaço de sociabilidade restrito e à parte da sociedade, aumentando o espaço para a segregação social.

Para MANTOAN, SANTOS e FIGUEIREDO, "A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal". (MANTOAN, 2010, p.2). Deste modo, para os autores, a educação especial afeta na organização escolar, e nas práticas da escola, adaptando o ensino formal para uma maior abrangência dentro das necessidades de ensino dos estudantes.

Um aspecto importante dentro da valorização do atendimento a alunos com necessidades especiais dentro da escola que os autores pontuam está na questão da identidade. Para os autores, o poder institucional passa a definir os conceitos de normais e especiais a partir das escolas e suas destinações.

Sendo assim, constroem-se dois sistemas educacionais e espaços de sociabilidade diferentes e opostos entre si, a instituição escolar para alunos normais e para alunos com necessidades especiais. A ideia da educação inclusiva, portanto, está, para o autor, fundamentado em uma concepção de identidade onde não se ordena entre oposições binarias, entre o aluno normal e o aluno especial, dividindo o mesmo espaço escolar.

BUENO, por sua vez, busca observar a ideia da inclusão a partir de dois termos diferentes: a integração e da inclusão. Dois termos à primeira vista similares, mas que expressam duas diferentes condições. O primeiro, a integração, coloca sua problemática sobre as características das crianças especiais, assim, sendo necessária a criação de critérios que delimitem a colocação ou não do aluno dentro do ensino regular. Já a inclusão busca reconhecer o ensino regular sobre outra ótica, onde a escola expressa as mais variadas diferenças entre si.

Para o autor, estas duas definições apresentam duas diferentes concepções para a escola atual. A primeira afirma que a dificuldade dentro da incorporação dos alunos com necessidades especiais à escola reside em suas características pessoais, apresentando uma certa visão acrítica por parte da escola, que assistiria passivamente à essa delimitação entre aluno especial e aluno normal.

Já a segunda definição, para BUENO, considera a existência das múltiplas diferenças, mas afirma que a escola não consegue dar conta desses objetivos, provocando assim para a necessidade de mudanças estruturais na escola. Assim, o autor busca na Declaração de Salamanca, indicando que os governos deveriam estabelecer a mais alta prioridade para o ensino, buscando sempre o seu aprimoramento, como a única forma de efetivação destas medidas de inclusão.

BUENO busca ainda frisar:

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, o ensino diferenciado, a terminalidade especificados níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade – as escolas comuns – e que instituem escolas para os alunos que não cabem neste grupo – as escolas especiais. (BUENO, 2001, p.6).

A discussão sobre a educação especial e a educação inclusiva recai, portanto, sobre o próprio papel da escola. E este papel está ligado diretamente com a finalidade social

que é atribuída à escola, enquanto formadora de uma consciência social que atinja todos os indivíduos. Portanto, a escola regular mostraria abrir mão de seu papel como inclusiva ao delimitar um espaço específico para aqueles considerados fora da normalidade, longe do espaço escolar regular, constituindo espaços específicos e regras impessoais específicas, além de conteúdos de aula e professores que também possuem sua especificidade.

O papel da escola inclusiva, neste espaço, seria o da exclusão desta linha que determina duas escolas diferentes e dois espaços distintos, fazendo com que a escola regular assuma o papel da inclusão social de alunos com necessidades especiais, não reverberando um ensino específico para estes e excluindo-os do convívio comum social dentro da escola.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, novos parâmetros começaram a se estabelecer dentro da consideração sobre os sujeitos da educação especial, um impasse que é fruto de uma discussão histórica sobre a educação inclusiva, como visto anteriormente.

BRIDI apresenta em seu artigo um excerto relacionado ao texto final da Política, em que se fazem as considerações sobre a noção de deficiência, apresentando quem seriam os sujeitos dessa política, sendo considerados dentro deste campo os alunos com "transtornos globais do desenvolvimento",

"altas habilidades/superdotação" e "transtornos funcionais específicos". (BRIDI, 2009, p.4).

O primeiro grupo de alunos destacados no documento com "transtornos globais do conhecimento" se refere aos alunos que apresentam dificuldades dentro das interações sociais e em atividades de comunicação, abarcando alunos com autismo, algumas síndromes pertencentes aos espectros do autismo e a psicose infantil. O segundo grupo, com "altas habilidades/superdotação" é referente aos alunos que aparentam um potencial elevado no conhecimento dentro de áreas intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotricidade e para as artes. Quanto ao grupo dos "transtornos funcionais específicos" é caracterizado a partir do diagnóstico que é dado ao aluno, sendo englobados a dislexia, a disortografia, a discalculia, o transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros. (BRASIL, 2008, p.15).

Estes sujeitos, portanto, são aqueles que são caracterizados dentro das normas do serviço de educação especial e possuem a prioridade dentro do Atendimento Educacional Específico. Portanto, a escola passa a abrir os seus portões para englobar os alunos portadores de necessidades especiais, que antes possuíam uma escola e um meio de socialização próprios, porém, dentro da atuação da escola para com estes alunos, o diagnóstico sobre a doença não perde seu sentido, sendo o fator que caracteriza aqueles que pertencem e devem ser atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado.

No artigo de KASSAR e REBELO, um importante aspecto destacado pelas autoras sobre estas formas de abordagem da educação especializada, está na própria forma com que este está estruturado. As definições sobre quem seriam os sujeitos "especiais" e a forma de "atendimento especializado" evidenciam um caráter fortemente médico/clínico e que possui seus espaços de segregação. É ressaltado pelas autoras a resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, que passou a estabelecer as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – modalidade Educação Especial, que estabeleciam as salas de recursos "multifuncionais" e os centros de atendimento educacional especializado como os espaços dos alunos "especiais" na escola. (KASSAR; REBELO, 2011, p.4).

Portanto, ainda que, após a instituição do Atendimento Escolar Especializado e com a expansão dos conceitos de necessidades especiais, os alunos considerados especiais não tivessem mais um espaço escolar separado, dentro da escola regular, estes alunos possuem o seu espaço específico para o atendimento.

A escola propicia e abrange os alunos dentro da escola regular, como parte da construção de sua finalidade social, porém estabelece espaços específicos dentro da escola para a educação especial, restringindo o atendimento específico a alguns setores da escola.

Esta forma de lidar com a educação especial, ao mesmo tempo em que auxilia na integração dos alunos dentro da escola, ainda apresenta dentro de si um ponto de distinção social entre o aluno regular e o aluno especial, constituindo espaços específicos dentro da escola.

KASSAR e REBELO destacam que, dentro da história da educação especial brasileira:

A 'especialização' de atendimento ou a 'educação especializada' coube hegemonicamente a dois espaços: às classes especiais e às instituições especializadas. Esses dois espaços, pelas características da política educacional brasileira, foram constituídos entre a iniciativa privada e a pública: o poder público abriu classes especiais para atendimento a diferentes deficiências em escolas das redes estaduais e a iniciativa privada, diante da incipiente ação pública, fundou instituições. (KASSAR; REBELO, 2011, p.2).

Historicamente, dentro da educação

especial brasileira, estes dois espaços ficaram caracterizados como os espaços do ensino à alunos com necessidades especiais. Esta educação, portanto, possui suas bases tanto por parte da esfera pública, porém esta não se dá de forma hegemônica, sendo que a iniciativa privada passa a dar conta de parte desse ensino de forma institucionalizada.

As autoras KASSAR e REBELO frisam, também, que com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, há uma mudança de enfoque, em parte delimitadas pela definição da educação como um direito público subjetivo, e passa a compreender a Educação especial como uma modalidade da Educação brasileira. O atendimento educacional especializado passa a ser citado, na referência sobre o dever do Estado com a educação escolar pública, que só se faria completa com a existência deste. Estabelece-se que o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados, quando esta integração não for possível dentro das classes de ensino regular "em função das condições específicas dos alunos". (KASSAR; REBELO, 2011, p.9).

Assim, em função do diagnóstico do aluno, e das condições específicas de seu diagnóstico, o seu ensino não precisa ser ditado necessariamente pelo Estado dentro das escolas regulares de ensino, mas poderia também ser atendido por serviços especializados separados do ambiente escolar.

O lugar do aluno com necessidades especiais, desta forma, aparece como um ponto facultativo, dependendo das condições da característica de sua doença. O aluno especial ainda possui, portanto, um espaço separado de ensino, onde sua identidade ainda seria segregada dos espaços comuns de convívio e de sociabilidade.

Este espaço separado de sociabilidade só perde sua força quando o ensino para alunos com necessidades especiais passa a ser indissociável da própria escola. Tal fator só é alterado a partir da já citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Assim, esta lei promulga que o atendimento educacional especializado possui como função "identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. " (BRASIL, 2008, p.10).

O atendimento educacional especializado passaria a buscar, portanto, a eliminação dentro dessas barreiras de acessibilidade dentro da escola regular, fazendo que o atendimento especializado ocorresse de forma concomitante com a formação regular dos alunos, estabelecendo recursos e promovendo a acessibilidade da escola.

Um importante ponto destacado por MENDES, SILVA e PLETSH (2011) está na inclusão e no diálogo entre a educação inclusiva, os atendimentos educacionais especializados e a noção do currículo escolar. Para as autoras, a simples implantação do Atendimento Educacional Especializado não basta, sendo necessário haver toda uma mudança estrutural e pedagógica dentro das escolas, de forma a abarcar os alunos com necessidades especiais integralmente.

A principal mudança estaria na alteração do atual currículo escolar rígido presente nos conteúdos e metodologias aplicadas, para atender à diversidade dos alunos que passariam a utilizar este material, porém, é ressaltado que a flexibilização dos conteúdos e urgente para o ensino inclusivo, porém não pode ser tomado como uma forma de empobrecimento dos conteúdos ministrados em sala de aula, mas que demandariam toda uma pesquisa de metodologia e de formas de aplicação de conteúdo específicas e a partir da adoção de novas estratégias e abordagens. (MENDES et. al., 2011, p. 259).

Outro ponto de reflexão abordado pelas autoras está na aplicação prática dessas novas estratégias e metodologias aplicadas no ensino especializado. Atualmente, o professor da escola pública já possui uma extensa carga de trabalho de 40 horas semanais. A questão reside no tempo necessário que os professores teriam à sua disponibilidade para a execução do AEE, qual a formação que seria necessária para a implantação desses sistemas, e se o ensino à distância oferecidos à nível nacional seriam capazes de atender à demanda exigida para a atuação do profissional de AEE.

Assim, não bastam apenas a promulgação de bases e da formulação de uma política nacional voltado ao atendimento educacional especializado, mas é necessário emitir políticas públicas que viabilizem o desenvolvimento das práticas curriculares por parte dos professores, desenvolvendo práticas a serem assimiladas dentro dos currículos escolares e que atendam às especificidades dos alunos. (Idem, p.160) segundo as autoras:

[...] A grande questão é para além da concepção curricular escolhida. Dito de outro modo, na prática parece que os modelos de atendimento ainda surgem com uma lógica adaptativa. Ou seja, diante das diferenças nos modos de aprendizagem, as perguntas curriculares parecem nunca incidir sobre as próprias práticas curriculares a que estão sujeitos os alunos e os professores. O foco de atenção é persistentemente colocado no erro, na dificuldade, na incapacidade, na diferença e no sujeito. O processo parece não ser questionado e as alternativas nesse sentido aparecem como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas.

(MENDES et. al., 2011, p. 259).

Para as autoras, portanto, o questionamento acerca das atividades educação especializadas vão para além da sua adaptação

no currículo, mas por demonstrar um espaço de adaptação à ordem curricular vigente, de estruturas rígidas, deslocando o questionamento das práticas curriculares, por conta das dificuldades de aprendizagem, para o sujeito que está inserido nestas praticas, sendo anda um espaço de exclusão. Seria necessário, portanto, repensar o currículo escolar e as práticas escolares a partir da relação entre o aluno e o professor, de forma a criar um currículo de forma homogênea, porém flexibilizada.

Outro ponto levantado pelas autoras é da criação, por parte do Atendimento Educacional Especializado, de um espaço-tempo separado dentro da execução das atividades curriculares com os alunos com necessidades especiais. Para as autoras, as salas de recursos multifuncionais dentro das escolas têm sido tomadas como o espaço dentro da escola destinado à estas funções, e estaria à parte da determinação do tempo escolar.

A partir da análise de escolas que possuem o AEE como medida instaurada, as autoras concluíram que as práticas curriculares dos professores dentro destes espaços ora eram organizadas pela característica dos deficientes, e da dificuldade dentro da apreensão de conteúdo e de comunicação destes, e ora eram determinados pelos hábitos professorais, ou seja, nas formas de comunicação estabelecidas pelo modo de ser e estar dentro do ofício docente.

Aliado ao acréscimo de jogos pelo computador e dispositivos que são acoplados à televisão, que aumentam a interatividade dentro da execução de atividades, mas impossibilita o trabalho em grupos, causando uma alteração na dinâmica espaço-temporal dos alunos com necessidades especiais.

Assim, as autoras apresentam que a educação inclusiva deveria ser defendida se articulada à "defesa do acesso e da universalização de uma educação básica de qualidade para toda a população, incluindo os sujeitos com deficiência, que historicamente foram alijados deste processo". (MENDES et. al., 2011, p. 263).

Assim, o Atendimento Educacional Especializado é uma ferramenta fundamental, quando se pensa na necessidade de inclusão dos alunos com necessidades especiais, ao excluir a necessidade de uma escola específica, que excluía os alunos com necessidades especiais do ensino regular. Porém a promulgação apenas burocrática dessas leis não esfacela necessariamente essa distinção, pois move para dentro da escola regular os diferentes espaços e ensino para os alunos com necessidades especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino para alunos com necessidades especiais sempre foram um campo de disputa dentro das políticas escolares. Por início, a determinação de quem seriam os sujeitos dessa educação especial agem diretamente sobre as políticas que seriam aplicadas para a inclusão destes alunos

A escola passou, portanto, de um momento em que os alunos com necessidades especiais eram excluídos do processo de escolarização e considerados inaptos para a convivência escolar, para um momento em que se instituíram escolas específicas para estes alunos, fora do âmbito do ensino regular. Estas escolas ora eram por iniciativa pública, ora pela iniciativa privada, que fazia este controle por parte das instituições. Portanto, historicamente, o ensino de alunos com necessidades especiais não foi obtido como um dever do estado, que oferecia um ponto facultativo para a criação destas instituições.

Com a maior abrangência do conceito de necessidades especiais dos alunos das escolas, abrindo-se inclusive para a conceituação de alunos presentes dentro do ensino regular, mas com dificuldades de aprendizagem, passa a se discutir a inclusão social não a partir de um espaço escolar específico, mas passa a se pautar a necessidade da inclusão desses alunos dentro dos espaços escolares regulares.

A instituição do Atendimento Educacional Especializado traz para a finalidade social da escola a formação dos alunos com necessidades especiais, que seriam partícipes ativos dentro da escola regular. Porém, esses alunos demandariam de espaços específicos para ensino dentro da escola, apresentando um currículo específico e uma dinâmica especifica, selando um novo espaço, com seus próprios meios de sociabilidade, porém dentro da escola.

O Atendimento Educacional Especializado, em si, portanto, não seria a confirmação de uma prática curricular de inclusão, mas demandaria de alterações e flexibilizações no currículo escolar, de forma a atender a demanda dentro da relação aluno/professor sobre as necessidades de ensino na escola.

REFERÊNCIAS

BRIDI, Fabiane. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 1, p. 42-56, jun. 2009. ISSN 1982-9949. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.hp/reflex/article/view/766/668.

Acesso em 31 ago. 2018. http://dx.doi.org/10.17058/rea.v17i1.766.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. Educar em revista, n. 17, p. 101-110, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista brasileira de educação especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo VeigaNeto, v. 2, p. 21-58, 1998.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-71, 2002.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O

"especial" na educação, o atendimento especializado e a educação especial. SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ESPECIAL. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, v. 4, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C.; MACHADO, Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSH, Marcia Denise; SILVA, Fabiany Tavares. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POR ENTRE POLÍTICAS, PRÁTICAS E CURRÍCULO – UM ESPAÇOTEMPO DE

INCLUSÃO? Revista Contrapontos, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 255-265, out.

2011. ISSN 1984-7114. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969/2027. Acesso em 31 ago. 2018.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial&58; o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico Paradoxes in the formation of teachers for Special Education&58; the curriculum as an expression of the reiteration of the medicalpsychological model. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.

ISSO É BRINQUEDO?

CINTIA ELIDIA FIRMINO

RESUMO

O presente artigo trás uma reflexão sobre os materiais que cada vez mais se faz presente na educação infantil e são ofertados para as crianças no momento do brincar. No que esses materiais classificados como não estruturados ou de largo alcance podem favorecer nas aprendizagens das crianças? Ele tem muito a oferecer, pois abre um leque de possibilidades, a criança é estimulada a usar sua criatividade no faz de conta. Suas potencialidades são valorizadas assim como suas experiências de vida.

Palavras-Chave: Educação infantil, brinquedo estruturado, brinquedo não estruturado, potencialidade, protagonista, criança, currículo.

INTRODUÇÃO

Hoje na educação infantil é comum ler e ouvir falar sobre as materialidades e materiais não estruturados. Mas o que seria isso? O que quer dizer materiais não estruturados? Como eles auxiliam na educação dos pequenos?

Aqui temos uma questão que se tem observado as reflexões sobre o brincar e sua relevância para a infância e para uma educação que visa o desenvolvimento integral.

Mas respondendo a questão do que seria um material não estruturado ou de largo alcance podemos pensar em tudo o que existe no cotidiano das crianças e que elas possam lançar mão e criar. Usar sua criatividade e dar novo sentido: São pedras, placas de madeira, areia, panelas, roupas, formas geométricas, tampas, potes, folhas, ou seja, qualquer objeto que não possua uma função estritamente definida enquanto brinquedo.

Então qual o objetivo dos materiais não estruturados para a educação infantil? O material não estruturado ou de largo alcance estimulam a inteligência das crianças desde muito pequenas e auxiliam no desenvolvimento integral: social, afetivo, psicco e cognitivo. Independe da classe social. Estes objetos proporcionam um mundo de fantasia, imaginação e criatividade para a criança. Levando as mesmas a desenvolver o senco critico e estético.

Assim os brinquedos não estruturados são materiais variados de todos os tipos (blocos, elementos da natureza, rolinhos de papel higiênico, placas de papelão, cones, objetos de uso cotidiano, formas, lixa, caixas, entre tantas opções) que através das intervenções e manuseio das crianças, podem com toda certeza se transformar numa infinidades de possibilidades de brinquedos e brincadeiras a partir da interação. São aqueles que permitem que a criança exercite sua imaginação e inteligência, favorecendo os es-

tímulos cognitivos e potencializando a exploração e o surgimento de novas habilidades.

Para as crianças tudo pode ser transformado em brinquedo, pois ela utiliza da sua criatividade e da sua experiência de vida para criar e recriar situações, ou seja, um balde, um ralador, uma peneira, um vestido da mamãe, tudo paraela apresenta uma infinidade de possibilidades. As crianças sabem que aquilo não é um brinquedo, mas ela tem algo que supera tudo e te desafia a criar que é a imaginação.

Nesse sentido também precisamos refletir sobre as questões ambientais, onde o plastico é um problema contemporâneo e que precisamos tomar atitudes que possam vir de encontro com a reutilização, com a tomada de conciência sobre nossos atos, precisamos repensar nossos hábitos de consumo, e isso se estende à criação das novas gerações. A escola e a educação têm um papel fundamental.

Os brinquedos que são comprados e que já trazem em suas estruturas suas funções específicas podem ser muito atraentes, são estimulados pela sociedade do consumo a ter mais e mais, porém sabemos que frequentemente são descartados pelas crianças, ou pelos adultos quando surge um modelo mais novo, ou porque seu potencial criativo é limitado e as respostas previsíveis acabam ficando rapidamente ultrapassados. E aí que entram os brinquedos não estruturados e suas infinitas possibilidades de criação.

Os materiais de largo alcance ou não estruturados apresentam uma variedade de benefícios: são encontrados em casa, na escola, na vizinhança, na natureza em todos os lugares; necessitando apena um olhar para que possa dar valor às possibilidades. Eles possuem baixo custo em relação aos brinquedos convencionais; não estipulam público ou faixa etária, são flexíveis assim como o planejamento das próprias atividades devem ser e facilmente ganham novos significados; estimulam as conexão e interação entre as crianças e seus pais, crianças e adultos, crianças e crianças, crianças e espaço e criança com os materiais.

Nos documentos que norteiam a educação infantil temos a BNCC onde coloca o brincar num patamar de destaque, ele apresenta como um dos direitos de aprendizagem que devem ser respeitados dentro das escolas de educação infantil, seja ela CEI, EMEI ou EMEF. . O brincar é o lugar mais seguro que a criança encontra para explorar sentimentos e questões da vida real que os aflijam. No brincar a criança se sente segura para explorar possibilidades, para experimentar e se colocar no lugar do outro.

Essas materialidades são ótimas oportunidades para que as crianças comecem a pensar fora do padrão, a imaginar o que esses materiais podem se transformar, dando a eles possibilidade de ser outra coisa e a cada nova brincadeira ser um novo objeto. Assim a criança é levada a exercitar todos os seus recursos internos, a buscar em suas experiências de vida um novo fazer. Ser protagonista de sua aprendizagem através do brincar. Ampliar suas percepções do mundo, proporcionando vivências significativas. A brincadeira quando favorece a potencialidade da criança ela experimenta a liberdade criativa e a autonomia. É motivada a ir além do padrão e criar novas conexões com os materiais, com o espaço, com as outras crianças e com os adultos.

Quando a criança tem a oportunidade de experimentar, é motivada a criar, a inovar, a vivenciar e a brincar de forma livre com esses materiais, diversos surgem dessa experiência significativa, novas conexões nervosas no cérebro e o aprendizado vão sendo construído de forma significativa pelo lúdico e de fora inovadora.

Com o brincar se aprende a pensar, a planejar. O faz de conta oportuniza as crianças se colocar em diferentes papéis e a experimentar. Assim a criança observa o mundo, cotidiano e passa a imitar o que vê. Aprende pelo exemplo. Assumi um papel social no faz de conta se coloca no lugar do outro. O faz de conta leva a criança apensar em algo longe, amplia-aumenta a diversidade para as crianças ampliando suas experiências e lidando com sentimentos e angustias de forma protegida.

A brincadeira simbólica é uma atividade humana expressiva. Para brincar a criança precisa ter memória e imaginação interpretativa. Para uma boa alfabetização a criança precisa brincar muito e com qualidade, a brincadeira é a principal atividade na educação infantil, tanto que ela é tida como um dos direitos de aprendizagem.

O brincar é algo cultural e se aprende a brincar. Em cada lugar do mundo tem seu jeito próprio de brincar. Suas regras, enfrentar situações diversas, aceitar os diferentes, a planejar. Daí a importância de desde pequenos estarem inseridos em propostas que visem a reutilização de materiais, explorar as possibilidade. Os materiais não estruturados abrem as portas a essa vivência, a criança é protagonista. O seu saber é valorizado e se cria oportunidade para ampliar esse saber. Com um aprendizado significativo e permanente.

Perceber as crianças em sua potencialidade traz uma idéia que essas mesmas crianças trás para o momento do brincar e para o brinquedo uma visão do mundo que a cerca e usa o conceito de materialidade e não de materiais coisas do mundo sendo de largo alcance, não estruturado, da natureza.

O currículo da Cidade De São Paulo trás uma reflexão a cerca desse tema, o brincar direito inegociável e como fonte inesgo-

tável de possibilidade. No currículo na página 85 traz a seguinte colocação:

Falamos de brincadeira para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. Um bebê brincando com suas mãos ou seus pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com

uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa; crianças em torno de um jogo de mesa ou correndo pelo pátio: seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estãopercebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem.

De acordo com o currículo da cidade de São Paulo compreende que a formação do professor nas escolas devem ser pautadas em compreender a criança contemporânea e a atualidade com seus desafios em relação a consciência na conservação dos recursos naturais e nos direitos de aprendizagem. Colocando a criança no centro desse processo, sendo protagonista da sua aprendizagem e entender que como ensina Paulo Freire "não há docência sem decência".

Nesse sentido, podemos compreender que o trabalho pedagógico do professor deve ter como centralidade assegurar que toda a criança independente do contexto, atinja os direitos de aprendizagem e obtenham na escola condições necessárias para a sua formação plena.

Para finalizar temos que ter claro que a perspectiva que temos aqui é uma visão onde o currículo é integrador e deve ser desenvolvido visando uma educação integral. No currículo da Cidade de São Paulo na página 161 traz a seguinte reflexão:

Constituir um currículo não transmissivo, mas constituído pela e na experiência em espaços e territórios, com materialidades e em tempos significativos ofertados para que haja movimento, brincadeira, pesquisa, conversa, discussão e reflexão, é um compromisso pedagógico que possibilita a integração dos currículos e dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desse artigo chegamos à conclusão que ofertar matérias de largo alcance para a criança estimula sua criatividade e proporciona um brincar rico de experiência, estimula um aprendizado integral onde ela possa experimentar e trocar de papéis. O brincar é o lugar seguro onde a criança pode e deve trabalhar com sua curiosidade sobre o mundo que a cerca no seu cotidiano e também com suas inseguranças e medos. Consideramos que o lúdico tem papel fundamental no desenvolvimento de todas as crianças, o brincar é uma característica humana e através dela a aprendizagem tem um significado único no processo de internalização. É necessário garantir um ambiente rico estimulador, com frequência e com uma diversidade de materiais e de propostas, pois é pelo brincar e nas interações que as crianças são estimuladas a aprender.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade de trabalhar com a minha paixão que é a educação infantil, onde o conhecimento é vivo e em transformação constante. Agradeço aos meus alunos que me instigam todos os dias a pesquisar e a entender que o aprendizado nunca se encerra. Agradeço as minhas parceiras que tanto colaboraram comigo compartilhando seus conhecimentos e me mostrando um olhar diferente frente aos desafios da sala de aula

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/

MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Educação Integral: política São Paulo educadora. – São Paulo: SME/ COPED, 2020.

https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/educacao-integral-politica-s ao-paulo-educadora/

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

OS DESAFIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR – ADMINISTRAR OU GESTAR?

CLAUDEMIR NUNES GUALBERTO

RESUMO

Este artigo se baseia em revisão de literaturas sobre o conceito de administração escolar e gestão escolar, assim como suas especificidades. Essa pesquisa, de caráter qualitativa, evidencia a necessidade de estudos sobre o tema, que muito tem sido discutido e apresentado novas teorias, mas que na prática ainda há muito o que ser feito. A diferença entre administração escolar e gestão escolar ainda são confundidas e mal desempenhadas dentro do âmbito escolar e necessita de esclarecimentos. O objetivo da pesquisa é a todos envolvidos no ambiente escolar a compreender melhor como um processo de administração e gestão funciona e qual é o papel do diretor dentro de uma unidade escolar sob uma perspectiva histórica da administração.

Palavras-chave: Educação; Gestão Democrática; Políticas Públicas

ABSTRACT

This article is based on a review of literature on the concept of school administration and school management, as well as its specificities. This qualitative research highlights the need for studies on the subject, which it has been discussed and presented new theories, but in practice there is still much to be done. The difference between school administration and school management are still confused and poorly performed within the school environment and they need to be clarified. The objective of the research is for everyone involved in the school environment to better understand how an administration and management process works and what is the role of the principal within a school unit from a historical perspective of the administration.

Keywords: Education; Democratic management; Public Politics.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar qualquer discussão ou reflexão sobre gestão escolar ou administração escolar, é necessário realizar a pergunta: a escola é uma empresa? E diante da resposta, a segunda questão a ser discutida é: A escola produz os mesmos resultados de uma sociedade vigente capitalista ou apenas forma cidadãos críticos pelas transformações sociais por meio de sua organização social?

É muito importante reconhecer primeiro qual é o papel e desempenho de uma unidade escolar antes de compará-la a uma empresa. Administrar é uma forma de organização com ou sem lucros como objetivo, que se realiza cotidianamente, na resolução de processos burocráticos, rotinas, em qualquer lugar da vida, na casa, no trabalho, na alimentação etc. enquanto gestar, envolve o pessoal, as relações entre as pessoas e a função destinada a cada um, a realização de tarefas e as pessoas envolvidas.

Quando há o reconhecimento do objetivo da escola e o papel que a mesma desempenha socialmente, a lógica da sociedade relacionada ao qual faz parte, há a distribuição das tarefas de cada participante da escola, seja aluno, funcionário, comunidade e docentes.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR OU GESTÃO ESCOLAR

Para a Tenda do Saber (2022), a administração, de maneira geral é compreendida por planejar, organizar, controlar recursos e processos com objetivos e metas, ligados a questões técnicas, na tentativa muitas vezes de obtenção de lucros como resultado. Porém administrar vai mais além, assim como mostra nos estudos de Peter Drucker em Lírio (2012), um grande professor renomado por suas pesquisas em administração nos EUA. Um dos aspectos centrais de Drucker é entender e perceber a ligação forte da organização do mundo corporativo com as mudanças políticas e econômicas mundiais.

Paro (2015) assegura que em relação a administração é importante diferenciar a administração de uma empresa da administração de uma escola, quando menciona Peter Drucker e seus estudos, destacando que em uma empresa o primeiro fato é saber qual o seu negócio e entende que para administrar algo é importante estabelecer um objetivo, mas pontua que em relação a escola é diferente.

Para Chiavenato (2005) a Administração é o meio pelo qual as organizações se alinham e se conduzem para ter excelência em suas atividades e com isso alcançar grandes resultados. Mais do que dar ordens é preciso liderar, no entanto muitos gestores têm dificuldades em serem líderes, eles apresentam autoridade e poder e acabam não exercendo a função de líder ou acabam exercendo de forma inadequada.

Ainda para Lírio (2012), Drucker destaca a valorização do conhecimento e que é fruto de organizações em nível global, tanto político quanto econômico, o que difere da antiga tendência de administração e destaca o papel do administrador como o do comandante, para o cooperador, como se pode ver a seguir:

Drucker fala sobre o perfil do executivo pós-capitalista destacando que os novos gerentes devem assumir uma postura de cooperação mútua e não somente de liderança e comando. Peter afirma que os gerentes não podem ser reportar aos colegas de trabalho, pois desrespeitam a hierarquia e os seus dias podem estar contados (2012, p. XIV/XV). Para estes personagens se manterem no mercado de trabalho devem se qualificar constan-

temente para não serem ultrapassados por novos administradores ou situações inéditas que possam vir a surgir em suas carreiras ou no ramo trabalhístico em que estão inseridos. Drucker também expõe tendências como a redução de chefias, divisão de grandes empresas, novos critérios de recrutamento e seleção (critérios subjetivos ao invés de objetivos, ou seja, a busca de competências e empatia do candidato) e o deslocamento da economia mundial de um modelo de comando para um modelo de conhecimento." (LIRIO, 2014, p.180)

O conceito de administrador autoritário, centralizador vem sendo mudado, porém ainda existem algumas dúvidas, resistências em relação ao que pode e deve ser feito e como ser feito, sem perder para muitos o título de "chefe". Também há outras mudanças como o papel desempenhado pelos trabalhadores dentro de uma organização, em que é denominado como colaborador, sendo um agente ativo nesta organização. Essa nova tendência também chegou às escolas, mesmo ainda com certas resistências. O administrador, assim então conhecido dentro de uma escola, o diretor, também passou a ser chamado de gestor. E há muita diferença entre administrar somente e gestar.

Para entender o que é gestão escolar, é necessário entender primeiro o que é gestão, que é uma das funções da administração, que tem também como definição coordenar, planejar, orientar, controlar, gerenciar. Para Menezes (2001), a gestão escolar se define em: uma expressão que se relaciona com a ação de promover a organização, a mobilização e a articulação dos recursos materiais e humanos, garantindo um sucesso dos estabelecimentos de ensino nos processos socioeducacionais:

O conceito de gestão escolar foi criado para superar um possível enfoque limitado do termo administração escolar. Foi constituído a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos e valores, associados sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade, à criação de escolas comunitárias, cooperativas e associativas e ao fomento às associações de pais. Assim, no âmbito da gestão escolar, o estabelecimento de ensino passou a ser entendido como um sistema aberto, com uma cultura e identidade próprias, capaz de reagir com eficácia às solicitações dos contextos locais em que se inserem. (MENEZES, 2001, on-line)

Outro estudioso do assunto é Vitor Henrique Paro, um professor da Universidade de São Paulo que dedica seus estudos em administração escolar. Ele afirma que em relação a administração de uma empresa e administração escolar há muita diferença, em que reforçada por Peter Drucker, a empresa visa lucros, seu próprio negócio, enquanto a escola visa formação cidadã. Paro (2015) também ressalta que administrar algo é importante estabelecer algo, mas que pra escola é diferente, pois a escola não tem negócio, mas tem um fazer pedagógico e que deve ser subsidiado para tal objetivo, com a finalidade de formar personalidades, mesmo a escola não ter clareza do que quer formar.

A formação de personalidades, de sujeitos é o objetivo da escola e a administração escolar deve ser eficiente, ou seja, a escola eficiente é aquela que forma sujeitos que são formados por meio da apropriação da cultura. (PARO, 2015)

Paro (2003), já no início dos anos 2000, destacou que a Administração Escolar deve estar comprometida com a transformação social, o que é muito diferente dos propósitos da administração capitalista. Ainda para ele, transformação é uma palavra atual vista na Administração. E na escola é fundamental, entender que a função social é um objetivo na formação cidadão e que também há metas e objetivos a serem conquistados e cumpridos. Para Paro (2003) é importante identificar os determinantes sociais e econômicos conservadores da administração escolar que se encontram implícita ou explicitamente na escola, em que considera o aluno como matéria-prima, e que o ato de administrar é considerado como técnica, sem vínculos econômicos e sociais.

A Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição ou empresa a fim de que possibilite a participação, transparência e democracia de todos. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas públicas de educação e no cotidiano da escola.

A Constituição Federal de 1988 chegou a definir a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI), porém alguns anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que norteia a Gestão da educação, que começa sua regulamentação no ensino infantil chegado até o ensino superior. Ela foi criada com base na Lei 9394/96, aprovada em dezembro de 1996. Dentro dos seus 92 artigos, apresenta com uma de suas principais diretrizes:

• Estabelece função para a gestão da educação tanto para o governo Federal quanto para o Estadual e o Municipal, obrigações para todas as instituições de ensino e para os profissionais da educação;

• Aborda regulamentações a respeito de recursos financeiros e formação dos educadores.

E a LDB, reforça esse princípio, acrescentando apenas "e a legislação do sistema de ensino" (Art. 3º, Inc. VIII), como pode ser visto nos artigos 14º e 15º:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

2.2 OS TIPOS DE LIDERANÇA E O PAPEL TÉCNICO-POLÍTICO DO DIRETOR ESCOLAR

A liderança é uma característica essencial e importante para um gestor, segundo Chiavenato (2005), pois conduz um processo para conduzir pessoas, por meio de uma habilidade em motivar e influenciar os liderados para que contribuam com os objetivos de uma organização. E há as influências que são chamadas de hierarquia, competência profissional e personalidade, que respectivamente oferece autoridade, força e liderança, seguido de habilidades e experiências, e a última é nata, que envolve caráter, inteligência, comportamento etc.

Os estilos de lideranças para Chiavenato (2005), envolvem três tipos:

• Liderança autocrática – Neste modelo o líder é o centro, dele parte ordens para os funcionários, não permitindo contestações ou proatividade. Tudo deve passar pelo seu olhar e sua autorização. Este estilo gera opressão e pouca motivação nas pessoas, o ambiente se torna tenso e a equipe amedrontada.

• Liderança democrática – o oposto da anterior, o líder reconhece, orienta e instrui, no entanto eles têm liberdade para dar sugestões e opinar no processo de decisão. Este estilo encoraja os colaboradores a mostrar suas habilidades através de uma comunicação direta e assertiva.

• Liderança liberal - Nela o líder delega todas as tarefas aos seus liderados, método este que não apresenta eficiência pois o líder não tem o respeito da equipe e com isso aumenta a competitividade, mas não gera resultados.

Toda instituição escolar tem sua organização interna, que está atrelada pelo que é prescrito nas leis, as quais estão vinculadas e nos regimentos escolares. Além de depender também da rede de ensino da qual pertence, ou seja, das legislações específicas municipais e estaduais e tem seu representante, neste caso, a figura do diretor, que tem a responsabilidade legal, judicial e pedagógica na escola, ele lidera e deve garantir o bom funcionamento da instituição.

Todo Diretor de uma unidade escolar exerce um papel não apenas de administrar, mas precisa gestar todos os processos com as pessoas envolvidas nele, porém é fundamental que entenda algumas funções que são do Diretor e podem ser divididas em três categorias, sendo: administravas, pedagógica e integração escola-família:

• Administrativo: Lidera o planejamento, adota novas tecnologias, controla os gastos, estabelece uma gestão participativa e democrática, cuida do patrimônio escolar e trabalha com foco nos alunos.

• Pedagógico: Estabelece indicadores de aprendizagem, cria condições para o bom funcionamento da instituição, constitui estratégias didáticas, incentiva a participação de pais e responsáveis, realiza os conselhos de classe, cria planos de ação, gerencia de forma democrática e promove a reflexão e a cidadania

• Integração escola-família: Dá abertura para o diálogo, incentiva a participação, valoriza e apresenta a rotina da escola para os pais, bem como as linguagens utilizadas na instituição, mostra os materiais adotados e as atividades desenvolvidas por cada funcionário, além de deixar claro os valores da escola.

Para Paro (2015), a direção é a administração revestida do poder necessário para fazerse a responsável última pela instituição. Para o senso comum, o diretor é a figura máxima de poder dentro da escola, aquele que pode fazer e ou realizar os fins propostos, é aquele que ocupa o mais alto posto na hierarquia escolar com a responsabilidade por seu bom funcionamento. Pode até acontecer de os estabelecimentos de ensino comportarem em sua organização conselhos de escola ou outras instituições auxiliares de gestão – com atribuições deliberativas ou não – mas quem responde, em última instância, pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola (ou seja, pelo funcionamento da empresa escolar) é o diretor. Por isso, a figura do diretor é tão importante dentro de uma organização escolar. Não é somente administrar, mas gestar todos esses processos e as pessoas que estão envolvidas.

Ao administrar uma escola o educador deve perceber que deve planejar, dirigir e controlar esse processo de forma a alcançar o que foi decidido de ser realizado e o que for sendo posto de demanda durante o processo. Ou seja, cabe zelar.

Ser diretor ou gestor requer muito zelo, sensibilidade, cuidado para que diante de muitos problemas ou situações, saiba como delegar, distribuir as tarefas, já que não é o único, deixando de ser centralizador muitas vezes e dividindo funções com os demais co-

laboradores.

Ao gestar a escola é essencial que se tenha a transformação social como objetivo, e

que tenha em mente que a matéria prima é o aluno. Para tanto, o coletivo de um grupo é fundamental para a realização gerencial de uma escola, desde que inserido no processo político administrativo que a escola constitui.

Algumas funções bem desempenhadas podem fazer grandes diferenças no ato de gestar uma escola, como por exemplo, além de todos os processos administrativos, algumas tarefas como manter os colaboradores ativos, motivados, engajados é muito importante, assim como o incentivo ao estudo, a aprimoração à qualificação, promover palestras, trocas de experiências entre outras unidades escolares, momentos de escuta ativa etc.

2.3 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a gestão democrática e sua finalidade.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre educação, políticas públicas e gestão democrática. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo as questões que foram levantadas na introdução como base para reflexão desta pesquisa, a escola não é uma empresa, embora não apresente fins lucrativos, a matéria é o aluno, e o produto é a formação social deste aluno, mas não é uma empresa. Diante deste olhar, não há fins lucrativos, porém, é necessária uma administração como em uma empresa qualquer. Além disso, é necessária a gestão escolar e deve ser democrática, com participação de todos os envolvidos da comunidade local que a escola representa, junto com os colaboradores e estudantes.

É muito importante reconhecer o papel desempenhado de uma unidade. Quando há o reconhecimento do objetivo da escola e o papel que ela desempenha socialmente, a lógica da sociedade relacionada ao qual faz parte, há a distribuição das tarefas de cada participante da escola, seja aluno, funcionário, comunidade e docentes, a gestão acontece.

Gestão escolar e administração escolar são totalmente diferentes, mas que dialogam entre si. Enquanto a administração se torna responsável por administrar, planejar, organizar etc., a gestão cuida de todos esses processos burocráticos, mas ao mesmo tempo da gestão de pessoas. Gestar uma organização e gestar pessoas é uma tarefa totalmente humana e necessita de muita competência, liderança.

REFERÊNCIAS

_____. A TENDA DO SABER. 2022. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=a+tenda+do+saber&cvid=b74a8975488e4d489f22e5ffc9e6487a&aqs =edge..69i57j69i60l2.2672j0j4&FORM=ANAB01&DAF0=1&PC=NMTS. Acessado em: 08/04/2022.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102)

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas. 3ª edição. Editora Campus, 2005. DE SOUZA, Mariana Barbosa et al. Desafios da supervisão escolar: o papel do supervisor escolar no planejamento participativo escolar. Conjectura: filosofia e educação, 2017.

DE DIRETRIZES, Lei. Bases da educação Nacional. 1996 WEB, Escola. O papel do diretor escolar no sucesso da instituição. 2007. Disponível em https:// www.escolaweb.com.br/blog/gestao-escolar/opapel-do-diretor-escolar-no-sucesso-da-instituicao/ Acesso em 15 abril 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo

Horizonte: Autêntica, 1999. LÍRIO, Fabricio Binda. Resenha do livro: Administração

na Era das Grandes Transformações de Peter Drucker - 1. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. 310 p.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Diretor Escolar: educador ou gerente. São Paulo: Cortez, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE

DAIANE SOUZA ROSSI

RESUMO

O presente artigo tem seu foco centrado na importância da brincadeira na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e de posicionar-se diante dele. Com isso buscou-se investigar as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar, desse modo a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Especificamente objetivou-se (a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas e (b) analisar quais são as suas brincadeiras favoritas. A metodologia adotada foi através da abordagem qualitativa, e seu procedimento metodológico. A partir dos dados analisados nesta pesquisa, pode-se considerar que a brincadeira está presente nas vivências diárias destas crianças e perceber que as concepções da professora vão ao encontro das teorias dos autores pesquisados, tendo sua prática docente voltada à criança, à ludicidade, à imaginação e às brincadeiras. Sabemos que brincando a criança desenvolve sua criatividade, sua imaginação, sua autoestima, e seu pensamento lógico. Portanto, essa pesquisa se fundamenta na tese de que brincar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois a brincadeira constrói a personalidade da criança, tornando-se um adulto equilibrado fisicamente, quanto emocionalmente.

Palavras-Chave: Brincadeira, Educação Infantil, Mediação.

ABSTRACT

This article focuses on the importance of play in early childhood education, as it is through play that children discover possibilities to experience the world and to position themselves in front of it. Thus, we sought to investigate the teachers' conceptions regarding the importance of the act of playing, thus the research had as a general objective to investigate the importance of playing in the integral development of children in early childhood education. Specifically, the objective was (a) to observe the participation of children during moments of free and guided games and (b) to analyze what their favorite games are. The methodology adopted was through the qualitative approach, and its methodological procedure. From the data analyzed in this research, it can be considered that play is present in the daily experiences of these children and realize that the teacher's conceptions meet the theories of the researched authors, with her teaching practice focused on the child, on playfulness, on imagination and play. We know that playing, children develop their creativity, imagination, self-esteem, and logical thinking. Therefore, this research is based on the thesis that playing is very important for children's development, as play builds the child's personality, becoming a physically and emotionally balanced adult.

Keywords: Play, Early Childhood Education, Mediation.

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa tem seu foco centrado na importância do ato de brincar na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e desenvolve sua criatividade, afastando-se do mundo real, criando e recriando histórias. Deste modo ela aprende a construir e respeitar regras, a argumentar, a questionar e se posicionar diante do mundo que a cerca.

E é função da Educação Infantil proporcionar momentos de cuidado e educação, proporcionando atividades e brincadeiras que desenvolvam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Diante do exposto, apresenta-se como problema de pesquisa: Quais são as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar na Educação Infantil?

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Especificamente objetivou-se a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas; b) analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.

Em situações do seu dia a dia, brincan-

do, experimentando e interagindo. em relatos de como vê a importância do brincar na Educação Infantil.

Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 71) acerca da observação: A Observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade [...]. A observação também obriga o observador a ter um contato mais direto com a realidade.

1. A PRESENÇA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de atividades lúdicas na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois o brincar assume papel fundamental em sua vida, como forma de interação social, desenvolvendo e possibilitando a aprendizagem. Sendo a brincadeira uma ferramenta pedagógica fundamental a ser utilizada por nós educadores, pois toda brincadeira, independentemente de ser livre ou dirigida traz consigo um aprendizado.

É fundamental que o educador entenda a importância de ser um motivador deste processo educacional. É essencial que a escola tenha profissionais preparados e qualificados que defendam a prática do brincar na educação infantil.

A Educação Infantil é o tempo e o espaço onde deve ser oferecida à criança a chance de descobrir-se, brincar, fantasiar, imaginar, pular correr, cantar, dançar, ouvir e contar histórias, fazer amizades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.18):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

A presença das atividades lúdicas, que contemplam o brincar nas instituições de Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É na escola que a criança entra em contato com as diferenças sociais e culturais existentes no grupo, amplia seus conhecimentos, é este o espaço onde a criança tem a possibilidade de interagir.

É na primeira infância, que a criança vivencia e realiza as mais profundas hipóteses e descobertas sobre o mundo. Pois a aprendizagem da criança inicia-se desde o seu nascimento, da interação que estabelece com o mundo que acerca.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, v.2, p.22): Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação a memória, a imaginação. Amadurecem também capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais.

É através do brincar que a criança aprende a elaborar níveis mais complexos do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que brinca, inconscientemente ela aprende.

As brincadeiras são valiosas para o desenvolvimento cognitivo da criança, é no brincar que ela desafia-se, enquanto experimenta, amadurece e desenvolve suas habilidades. Na brincadeira ela vai muito além do seu comportamento habitual para sua idade.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito importante na teoria de Vygotsky (2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O real representa as atividades que a criança já consegue realizar sozinha; o potencial representa as atividades que a criança tem capacidade de realizar, porém ainda não as faz.

Encontra-se entre estes dois níveis de desenvolvimento, portanto é essencial para o aprendizado criarem-se zonas de desenvolvimento proximal. Através da brincadeira é possível que o professor possa intervir e mediar a zona de Desenvolvimento Proximal, de suas crianças, para que possam construir novas aprendizagens. É de suma importância que o professor proporcione às crianças atividades estimuladoras, que estejam além do que a criança saiba no momento, isso é essencial para que a criança construa novos saberes e aprendizados.

Vygotsky (2007, p.134) afirma que o brincar estimula aprendizagem, potencializando na criança uma zona de desenvolvimento proximal.

Na brincadeira: a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no ato de brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Através da brincadeira acriança desenvolve sua identidade e sua autonomia, quanto mais a criança for estimulada a brincar, mais ela irá se desenvolver satisfatoriamente rumo à independência, adquirindo cada vez mais o controle do seu corpo, de seus movimentos, gestos e atitudes.

De acordo com Kishimoto (2002, p.151): A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxilio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano, para descobrir, relacionar e buscar situações.

Sendo assim acredita-se que a criança aprende brincando, o adulto não deve somente oferecer à criança brinquedos. É fundamental que o adulto participe com ela de suas brincadeiras, organizando e planejando suas atividades a fim de proporcionar o desenvolvimento da criatividade da criança.

Diante disso, Kishimoto (2008, p.1) afirma que a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com os objetos e brinquedos certo formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Sem dúvidas o brincar faz parte do mundo infantil, as escolas de educação infantil devem disponibilizar de espaços adequados para que as crianças possam ter autonomia no brincar, sendo os materiais de fácil acesso á criança, como prateleiras baixas e ao seu alcance, com brinquedos coloridos, de várias formas e texturas, fantoches, jogos de encaixe, livros, etc.

Durante a brincadeira a criança sente prazer e isso é fundamental, pois através da brincadeira ela aprende.

Além disso, segundo Vygotsky (2007, p. 117) no ato de brincar,

[...] a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Este é o caminho que o profissional que atua na área da Educação Infantil deve trilhar, é de extrema importância que haja uma relação entre os objetivos a serem alcançados com a forma lúdica de ensinar, a prática pedagógica e a brincadeira devem andar juntas. A Educação Infantil é o auge das descobertas, sendo assim a brincadeira nesta fase é peça essencial no processo de ensino aprendizagem.

As brincadeiras devem ser oferecidas às crianças nas instituições de educação infantil, principalmente nos ambientes externos, onde as crianças criam seus próprios espaços para as diferentes brincadeiras.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança, que a torna ativa e criativa, oportunizando os relacionamentos. O profissional, o educador devem compreender que o seu papel é de ser o mediador desse processo de ensino e aprendizagem.

O professor precisa estar preparado e capacitado para direcionar as atividades, para proporcionar momentos e condições para que a criança possa criar e recriar. Acima de tudo o educador precisa acreditar no brincar, tornando essa ferramenta indispensável no desenvolvimento do educando, apresentar diferentes metodologias, inovar e contextualizar com a realidade.

Através do brincar e das atividades lúdicas a criança desenvolve o gosto pelo conhecimento, pois através do prazer, a criança libera suas emoções e liberta sua criatividade, tornando-se sujeito ativo da construção da aprendizagem, construindo e reconstruindo, criando e recriando, o mundo em que deseja viver.

A criança é um sujeito histórico que está inserida em uma sociedade na qual compartilha de inúmeras experiências culturais. Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, art.29, a Educação Infantil define-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Desse modo, acredita-se que é nesta fase que a presença das atividades lúdicas tornam-se mais importantes. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, sendo que as primeiras interações da criança ocorrem através das brincadeiras.

Quando questionada em que momentos acontecem as brincadeiras em sala de aula a professora entrevistada respondeu que, organiza as brincadeiras de maneira a contemplar a alegria e a satisfação das crianças para que as variadas formas contribuam decisivamente no desenvolvimento da criança. Assim, na rotina organizada é contemplada a brincadeira livre, direcionada e de regra.

As observações realizadas na turma ficam evidente a organização e a presença da professora nas brincadeiras, sendo que as crianças são estimuladas a brincar, experimentar, cantar, dançar, conhecer o mundo criando e respeitando regras.

Percebe-se claramente que o envolvimento da professora no momento da brincadeira faz a diferença e torna o brincar uma atividade educativa e divertida. O brincar orientado e participativo é diferente do “agora vocês podem brincar”. A atividade dirigida

e como envolvimento da professora torna prazerosa a aprendizagem. Buscando saber as preferências das crianças referentes às brincadeiras livre ou dirigidas, descobriu-se que,

As crianças preferem "brincar", ainda que as brincadeiras livres lhes proporcionem a imaginação, o faz de conta e o estímulo à auto expressão, e as brincadeiras dirigidas propõem a elas o aprender brincando, o construir e o reconstruir.

Podemos observar através deste relato que as crianças gostam de ambos os tipos de brincadeiras, tanto as livres quanto as dirigidas. Percebe-se que quando brincam livremente a imaginação invade o mundo da criança, mas também surgem muitos atritos, brigas e disputas por brinquedos.

Quando dirigidas as crianças seguem outro tipo de comportamento. Nesse sentido, o professor deve ter conhecimento para possibilitar a variedade das atividades, planejando-as antecipadamente, buscando resultados.

Questionou-se ainda quais os brinquedos e os espaços disponíveis na escola para as brincadeiras A escola carecem de brinquedos e jogos, porém a construção dos mesmos oferece as crianças o desejo de brincar. Os espaços são divididos entre o parquinho com brinquedos como: balanços escorregam, gangorras, caixa de areia, etc.; o saguão e o pátio dos fundos do ginásio onde se realizam no período esportivo as brincadeiras de roda, jogos de bola, etc.

A resposta demonstra a boa vontade da professora em confeccionar junto às crianças os brinquedos e jogos que a escola não disponibiliza, a fim de que esta carência de recursos não os impeça de brincar. Neste sentido, o professor precisa ser criativo, buscar auxilio dos pais, incentivando a construção de brinquedos através de projetos, realizando campanhas de arrecadação junto à comunidade e parcerias com alunos de outras turmas. Há inúmeras possibilidades, afinal não é preciso de materiais sofisticados e caros, podem ser simples, cabe ao educador preparar e organizar espaços e materiais para a sua aula.

As brincadeiras que as crianças mais realizam dentro do cotidiano escolar observado são as seguintes: constroem castelos na caixa de areia, jogam bola, participam de brincadeiras de roda, como "a canoa virou", lego, casinha, passa anel, pega-pega, cabra-cega, cobrinha com corda, atividades com bambolês, entre outras. Quando questionada se considera que o brinquedo contribui para a construção do conhecimento, a resposta foi a seguinte:

Sim. Certamente, o brinquedo oferece á criança a oportunidade de criar e recriar e obter o seu próprio aprendizado. Os brinquedos são parceiros que desafiam a criança possibilitando as descobertas e proporcionando o aprender fazendo.

A utilização de materiais concretos, formas coloridas, jogos, brinquedos, são essenciais neste período, pois contribuem para a formação intelectual de forma desafiadora e prazerosa.

Segundo Vygotsky (1998) com o brinquedo a criança ultrapassa limites que lhe são preestabelecidos, interpreta situações, incorpora e altera significados.

Portanto os brinquedos são grandes parceiros das crianças, pois brincando a criança estimula a sua curiosidade, proporcionando o seu amadurecimento cognitivo, a criança dá vida aos objetos em suas brincadeiras, uma simples caixa de papelão pode tornar-se um carro, um castelo, uma casa. É de extrema importância que o educador permita que a criança explore os objetos, e incentive-as a brincar, a imaginar, criar e recriar situações.

Observa-se através de seus atos que a professora titular pesquisada acredita na importância da brincadeira na Educação Infantil e destaca-se a fala: A importância do brincar na Educação Infantil é valiosa, pois a criança enquanto brinca naturalmente desenvolve suas habilidades, experimenta e vai aprendendo de forma verdadeira e prazerosa adquirindo aprendizagem, pois este brincar fornece a ela a possibilidade de construir brincar desenvolve na criança uma aproximação entre o mundo real e a fantasia.

O cuidado da professora regente ao organizar as brincadeiras e a sua presença nas mesmas é agregadora e estimulante, pois não se restringe a observar e ofertar brinquedos. Ela intervém no brincar, participando, separando brigas, estimulando na atividade mental, social e psicomotora das crianças da turma.

Existem ainda muitas falhas quanto ao termo ludicidade. Para muitos profissionais o lúdico acaba sendo somente deixar a criança brincar, ocupando-a para que esse momento possa arrumar salas, trabalhos e outros.

O exercício do brincar é uma forma fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano, em qualquer fase da vida. O lúdico possibilita e facilita a apropriação de significações pela criança.

Cabem ao professor explorar recursos e materiais, espaços e ambientes que facilitem as ações recreativas e educativas. Através do lúdico o educador pode conhecer a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades.

Podemos perceber na hora do brincar aspectos que podem ser trabalhados com objetivos claros, questão de limites, ansiedade, autonomia, raciocínio lógico e criatividade, cabe ao educador definir qual atividade mais

adequada para a ação educativa.

O brincar possibilita assim que haja interações entre as crianças, mas também acontece com adultos. Esse simples e complexo ato de brincar favorece para que seja desenvolvida a parte cognitiva, motor, afetividade e a sociabilidade da criança.

È através do brincar que a criança tem contato com a realidade cultural em que vive, tem assim condições de ir aos poucos incorporando as regras sociais já estabelecidas. Pois nesse momento, as brincadeiras vão trazendo à tona hábitos, valores que fazem parte do grupo ao qual pertence.

No mundo lúdico estão incluídos os brinquedos, as brincadeiras e também jogos, que são utilizados na educação infantil como riquíssimo material didático e pedagógico.

Brinquedos não são utilizados apenas para o desenvolvimento de processos psíquicos, mas auxilia para que adquira conhecimento do mundo físico e seus fenômenos, e para qual finalidade foram construídos, entendo assim o comportamento humano, como se relacionam e seus hábitos culturais.

Quando brincam internalizam o que aprenderam, com isso elaboram suas emoções, sentimentos, pensamentos. Durante o momento em que as crianças brincam devem acontecer as intervenções para novas situações. Podem também ser ensinadas novas brincadeiras, contribuindo assim para a construção do conhecimento da criança.

Neste capítulo são apresentadas as considerações teóricas a respeito do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Destacam-se os estudos acerca das várias formas de aprendizagem que o lúdico propicia ao aluno no primeiro ano do ensino fundamental, a fim de se verificarem as potencialidades pedagógicas do lúdico nessa fase. Para a constatação de tais verdades, são discutidas, também, abordagens teóricas sobre o lúdico segundo alguns autores de renomado prestígio entre profissionais da educação.

A aprendizagem e o lúdico, assim como as suas primícias, segue uma abordagem fundamentada no conceito teórico Lucena (2009 p.23) esses estudos permitem um panorama a respeito da visão do lúdico no processo de ensino e aprendizagem segundo as maiores autoridades no assunto.

Ainda, neste capítulo, são examinados os estudos de Lucena (2009) sobre as contribuições do lúdico na aprendizagem.

O lúdico se manifesta no ser humano desde a infância através de brincadeiras e jogos que permitem à criança experimentar diversas sensações como a alegria, o medo, a tensão, dentre outros, sendo essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente (LUCENA, 2009, p.09).

Através do brincar, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

Lucena (2009, p. 1) afirma que “a atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.”

Pode-se afirmar que a criança, se relaciona com o mundo executando tarefas em forma de brincadeiras. Através do brincar, a criança estabelece relações de reciprocidade com as demais baseadas nas experiências de vida que cada uma traz consigo.

A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.

Segundo Benvenuti (2012, p.6) “Brincando, a criança aprende, se diverte, exercita o seu corpo, e ainda, constrói o conhecimento”.

O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BENVENUTI 2012, p.6).

Para tanto, se faz necessário que a prática docente esteja apta a inovar e propiciar às crianças atividades significativas que facilitem a construção de novos conceitos, definições e experiências frente ao novo mundo, trazendo a este um novo significado e facilitando a aquisição do conhecimento.

A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve se atentar para não “atropelar” e/ou inibir as inquietudes dos educandos, para que assim não seja vista pelos mesmos como espaço desagradável e rotineiro, e sim espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações (BENVENUTI 2012, p. 7).

Ao ingressar na escola, a criança deixa o ambiente familiar para se aventurar em um novo espaço, repleto de regras e afazeres a

serem cumpridos. Acredita-se que se a escola não propiciar à criança atividades lúdicas, o impacto sofrido por ela será marcado por diversas situações de frustação durante a vida escolar.

Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (BENVENUTI 2012, p.11).

De acordo com Antunes a criança que joga antecipa seus conhecimentos adquire uma visão ampla do mundo que a cerca.

Tem que haver regras, pois através delas a criança consegue evoluir e adquirir entendimento e compreensão nos ensinamentos propostos. Quando a criança combina as regras do jogo juntamente com mediador, ela se depara com uma forma de expressão, visão colocando suas emoções e concentrações e assim adquirindo grandes descoberta e desenvolvendo o social e cognitivo cada vez mais.

Olhando em outra direção, Jean Piaget destaca a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuo-espaciais e muitas outras (BENVENUTI 2012, p.19).

Piaget destaca que o brincar é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança mediante ao brinquedo evolui seus pensamentos e desenvolvimentos.

A criança faz da brincadeira uma situação emergente ela coloca seus desejos e anseios explorando os aspectos como a imitação de condutas sociais.

Passa a ter um relacionamento interpessoal, vivencia um comportamento num espaço imaginário, adota uma postura existencial, garantindo a sua corporeidade criatividades, a mesma alcança plena autonomia e liberdade de ir e vir.

O senso comum que diz que o brincar de uma criança é a sua imaginação em ação precisa então ser invertido, pois na verdade o que ocorre é que a imaginação das crianças surge em função da própria brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (CORIA, 2009 p. 106).

A brincadeira surge como atividade essencial à criança, que quando bem pequena tende a querer satisfazer seus desejos de maneira imediata. Quando esses desejos não são possíveis de serem realizados imediatamente, a criança se envolve num mundo de ilusão e imaginação que é a brincadeira.

De acordo com Coria (2009, p.14), "por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".

As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (CORIA 2009, p.16),

A primeira possibilidade do pensamento propriamente dito é a sua representação em ato através do jogo simbólico, o que marca a passagem de uma inteligência baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa por intermédio de símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência mediada operatória, mediada por signos históricos arbitrativos.

Conforme Coria (2009, p. 44), o lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físi-

cas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano, procurando sobreviver e agindo, transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações, como, sobretudo nelas se percebe (CORIA, 2009, p.10).

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando.

Raul (2011, p. 18) admite que o brinquedo represente certas realidades e segundo do ele, uma representação é algo presente no lugar de algo. O autor explica que representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência; o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

Representando diversos tipos de realidades diferentes, o brinquedo reproduz a realidade, mas não apenas os objetos, mas uma totalidade social. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, os aparelhos eletrodomésticos, bonecos e robôs.

De acordo com Raul (2011 p. 27), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

O lúdico trabalhado numa perspectiva pedagógica pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social na vida da criança.

As brincadeiras são importantes nas atividades pedagógicas, porque incentivam a aprendizagem; despertam o desejo; servem para todas as áreas de ensino, contribuindo muito para a educação absoluta do aluno.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la. (RAUL 2011 p. 27).

O jogo e a brincadeira trazem uma ampla capacidade de entendimento para a criança, são de extrema valia para o crescimento do aluno, pois o lúdico proporciona-lhe o desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e intelectual.

A ludicidade de ser vista na escola como uma ferramenta capaz de avaliar e estimular o aluno a busca de novas descobertas de aprendizagem.

Conforme Raul (2011 p.37), toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.

Para o autor, a criança se agita diante da descoberta de novos conhecimentos. Estando o corpo em movimento e a mente ocupada em total desenvolvimento ela se depara com novas realidades, o que gera anseios e traz uma vasta amplitude de conhecimentos que consistem em explorar o seu mundinho. A criança consegue assim evoluir para grandes ocasiões de habilidades favorecendo o aprendizado.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (BENVENUTI, 2009, p.09)

Muitos são os benefícios que o lúdico pode trazer para a vida escolar da criança por ser capaz de abranger a afetividade, o convívio social, e intervenção mental, procedimentos facilitadores da realidade sendo indispensáveis ao acréscimo da criança no ensino aprendizado. A criança em movimento explora sua natureza e aprende a lidar com diversas situações.

Benvenuti (2009, p.29) destaca que "Sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que ocupada com aquilo que lhe interessa."

Segundo o autor a criança mediante em um ensino prazeroso estando ela ocupada fazendo algo que gosta, ela é motivada e impregnar pela atividade proposta em sala sem contar que ela coloca a sua imaginação, sonhos, criatividade ela interage socialmente e busca ultrapassar seu limite criando e recriando, apropriando do real em que o desafia.

Portanto, manter a criança ocupada com aquilo que interessa, além de tornar possível e agradável o aprendizado, também possibilita a compreensão de expressar aqui-

lo que sente e gosta.

Benvenuti (2009, p.30) explica que no ensino moderno, os jogos e as recreações tornaram-se características básicas, não como atividades do departamento de Educação Física, mas como meios decisivos que promovem a verdadeira aprendizagem.

Assim como a forma de ensino tradicional exerce influência no aprendizado humano, o lúdico traz consigo uma maneira mais leve e democrática de ensino, possibilitando um grande número de oportunidades para o estimulo do desenvolvimento estudantil do aluno, contribuindo de maneira significativa para o alcance do entendimento acadêmico.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (BENVENUTI, 2009, p.11).

Segundo a autora, o desenvolvimento da aprendizagem humana é influenciado através da ludicidade implementada em jogos e brincadeiras, atribuídos nas constantes etapas da vida, proporcionando um equilíbrio entre a aprendizagem e a vivência humanitária.

Para que essa vivencia seja explorada de maneira eficaz para o crescimento, deve-se deixar que a criança busque o próprio entendimento nas ações empregadas enquanto evolui de maneira saudável e satisfatória perante a sociedade que o cerca.

Segundo Coria (2009, p.21) "a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades".

O desenvolvimento da criança inicia-se através da sua interação perante ao envolvimento lúdico em meio às situações ocorridas junto à sociedade. A falta deste estímulo humano pode gerar diversos conflitos na formação do indivíduo, criando consequências prejudiciais para suprir e fomentar sua personalidade.

Seguindo o ponto de vista exposto pela autora, devemos analisar e recriar de maneira social e humana a inserção do lúdico mediante tamanha importância para a formação e desenvolvimento implementados nos processos de aprendizagem.

Segundo Coria (2009, p.26) "o brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender."

Nos dias atuais o autor menciona que o jogo é primordial para o currículo escolar, ele menciona que através da recreação necessária a aprendizagem é imprescindível, podendo contribuir e enriquecer o conhecimento de forma direta sendo significativa no processo de formação do ser humano. Acredita-se que a criança precisa estar relacionada não só na Educação física mais em todo o conteúdo a todo o momento trabalhando com o lúdico.

Outra importante consideração sobre o que o jogo diz respeito à aprendizagem é que não mais pode existir no educador a ideia classificatória de "jogos que divertem" e "jogos que ensinam", pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo – ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir, jogos bem organizado ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que tem de essencial (CORIA 2009, p.28).

A ludicidade como forma de aprendizagem vai além das ferramentas utilizadas para o ensino. De nada ira adiantar ter um universo de ferramentas onde os alunos não serão capazes de utilizar essas ferramentas e ainda irão diminuir o aprendizado tornando invalida o método de ensino.

Coria (2009, p.29) considera como verdadeira aprendizagem inserida em jogos a que chega aberta de situações e vive afetuosa, capaz de voltar o aluno para realização de suas próprias vontades respeitando os seus limites, desejos e ansiedades meio ao contexto educativo.

O lúdico é uma atividade eficaz para desenvolver as potencialidades humanas das crianças que deve ser utilizado dentro da sala de aula. Através do lúdico o professor consegue trabalhar as habilidades previstas no plano escolar de forma prazerosa, estimulando e permitindo que os alunos interajam entre si e realizem tudo de forma significativa.

Acredito que neste capítulo foi possível refletir sobre como o lúdico é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Quando se tem a ludicidade nos ensinamentos a comunicação é eficaz e significativa, a criança se torna mais ativa, podendo usufruir de uma nova maneira de aprender, que garanta um entendimento melhor e que possa contribuir de várias formas com sua vivencia escolar e cotidiana.

O que realmente importa é atribuir a cada criança o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, de formas cada vez mais aprimorada, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões so-

ciais, compreendendo-as melhor para poder então transformá-las.

Através das brincadeiras e dos jogos infantis, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

sua volta. Neste sentido, essa pesquisa traz a concepção da professora de Educação Infantil frente à importância do ato de brincar nesta fase. Considerando suas falas se atitudes que partem do lúdico, respeitando a criança no seu espaço e tempo e possibilitando a verdadeira construção do conhecimento de forma criativa e prazerosa.

Também se alcançou o objetivo de observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas, bem como, analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.

Percebe-se que as crianças aprendem com o que é significativo para elas. Isso sugere que o professor quando motivado estimula as brincadeiras e possibilita a construção dos saberes através da ludicidade.

O professor, enquanto explora, recebe estímulos, é indagado, participa e colabora, desenvolve suas habilidades. Portanto cabe ao professor promover essas atividades oportunizando o processo de ensino aprendizagem, atendendo as necessidades e perspectivas das crianças.

O lúdico dará sentido ao universo da criança, proporcionando a elas vivenciarem experiências através de músicas, brincadeiras e jogos, estimulando a construção de valores essenciais para a formação humana.

Neste sentido, foi possível ampliar os conhecimentos nesta área, sendo esta fundamental para minha futura prática profissional, pela leitura dos autores pesquisados, pode-se constatar que a brincadeira ocupa lugar primordial na vida da criança.

A presença destas atividades na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorecendo na construção da autonomia, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, autônomos e democráticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba. Inter saberes, 2012.

BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia. Em tese, Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.2 nº 1 (3), janeiro-julho, 2005.

BRANDÃO, C.R (org). Repensando a Pesquisa Participante. São Paul/Br: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2. Brasília, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. Portugal, 2003.

CORIA SABINI, Maria Ap. Lucena, Regina F de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas. Papirus,2009.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASIL, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: 4º ed. Cortez, 2008.

OS DESAFIOS ESCOLARES NA INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO REGULAR

DANIELA BATINGA ARAUJO DOS SANTOS FETTER

RESUMO

Este estudo partiu do interesse em descrever e compreender a importância da inclusão do deficiente intelectual na escola, bem como os desafios que são lançados para que tal inclusão seja satisfatória ao estudante. O principal objetivo é analisar a importância das brincadeiras na intervenção pedagógica às crianças com deficiência intelectual, descrevendo o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças. Para entendermos um pouco mais sobre essa questão, consideramos que a atividade lúdica é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pois através dela ele tem a possibilidade de desenvolver a coordenação motora, a sua atenção e ainda de interagir com os colegas de classe. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Podemos concluir que toda a pesquisa contribuiu para o conhecimento de como a intervenção lúdica está sendo inseridos na prática escolar da criança com a deficiência intelectual.

Palavras-Chave: Brincadeira. Aprendizagem. Deficiência intelectual. Inclusão.

ABSTRACT

This study started from the interest in describing and understanding the importance of the inclusion of the intellectual handicapped in the school, as well as the challenges that are launched for such inclusion to be satisfactory to the student. The main objective is to analyze the importance of play in pedagogical intervention for children with intellectual disabilities, describing the role of play in children's cognitive development. To understand a little more about this question, we consider that the activity of play is a fundamental tool for the development of the student with intellectual disability, because through it he has the possibility of developing motor coordination, his attention and even of interacting with classmates. The methodology used was bibliographic research. We can conclude that all the research contributed to the knowledge of how playful intervention is being inserted into the school practice of the child with intellectual disability.

Keywords: Play. Learning. Intellectual disability. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O direito fundamental de educação a todos implica em adoção de políticas públicas de inclusão, pois se tornam necessárias reformas na estrutura atual das

escolas no sentido de se afastar das práticas tradicionais de ensino, principalmente, para aqueles que precisam de uma maior atenção pedagógica. Com isso, a inclusão do aluno com deficiência intelectual é desafiante, porque atinge a escola naquilo que é mais importante e não é perceptível, de imediato, a relação entre quem ensina e quem aprende, mais especificamente, na forma como a escola ensina e nas diferentes formas de como os alunos aprendem.

Segundo Goffredo (2012, p.32), frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. Ela deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter suas portas abertas, inclusive para pessoas com deficiência. O modelo de escola que se deseja para a sociedade deve conter, em seu projeto educativo, a ideia de unidade na diversidade, porquanto inviável a coexistência entre democracia e segregação.

Durante muito tempo, pessoas com deficiência intelectual foram desacreditadas, pois se imaginava que eram sujeitos incapazes e desprovidos de potencialidade. Contudo, estudos têm provado que essas pessoas são capazes de aprender, mas se faz necessário não somente a adaptação curricular, e, sim, o respeito ao ritmo de aprendizagem e às estratégias de ensino.

Este trabalho se justifica pela constante busca de uma melhor compreensão do processo de inclusão dos alunos com "Deficiência Intelectual" na escola regular, levando em consideração o aspecto conservador e preconceituoso de nossa sociedade atual, cujos conceitos e valores, necessitam serem revistos, para eliminar barreiras, erradicar os preconceitos e assim, alcançar uma educação de qualidade para todos. Acredito na possibilidade de uma realidade na prática da educação inclusiva a partir da cooperação entre professor e alunos, possibilitando oportunidades de trocas de experiências em aprendizagem.

Esta pesquisa se fundamentou a partir das seguintes questões norteadoras: Qual é o caminho de apropriação do conhecimento do deficiente intelectual? Como fazer para internalizar os conteúdos? Como promover de forma eficaz seu desenvolvimento cognitivo e social?

Objetivando refletir sobre tais respostas para estes questionamentos, que não são apenas nossos, mas compartilhados por aqueles responsáveis em gerar este processo de ensino/aprendizagem dessas pessoas, se buscou pesquisar sobre o assunto. Com a atual política de inclusão, faz-se necessário ter o domínio de tais conhecimentos a fim de possibilitar-lhes uma inclusão verdadeira garantindo o direito de acesso, permanência e desenvolvimento no espaço da escola regular.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar a importância das brincadeiras na intervenção pedagógica às crianças com deficiência intelectual, descrevendo o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças.

2 DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A nomenclatura Deficiência intelectual veio pontualmente para fazer a substituição e ampliação da representação de termos anteriores, que são de cunho pejorativo, tais como "débil mental", "idiotia", "retardado mental", "excepcional", entre outros que de forma equivocada está relacionada a transtornos mentais, além de "maluco" ou o "louco", concebidos e utilizados por médicos da corrente organicista, em determinados períodos históricos da sociedade européia (Sassaki, 2003).

Em relação aos comportamentos adaptativos são definidos como habilidades conceituais, sociais e práticas que as pessoas aprendem para atuar em sua rotina diária, como comunicar, se alimentar, ler, utilizar

conceitos matemáticos (SMITH, 2008). As habilidades adaptativas são a comunicação, que diz respeito às habilidades de compreender e expressar informações por meio de comportamentos simbólicos, como palavras faladas ou escritas, ou comportamentos não simbólicos, como expressões faciais e movimentos corporais (ALMEIDA, 2004).

Segundo Facci e Brandão (2007), uma criança deficiente é considerada, na maioria das vezes, como alguém que no decorrer de sua vida, perpassa por momentos significativos em que é avaliada pelas suas dificuldades. A palavra deficiente limita demais a criança, desconstruindo as características positivas, as quais se manifestam na capacidade de compensar as dificuldades, por meio do desenvolvimento de caminhos novos e diferentes.

Dentro dessa perspectiva, podemos pensar que a pessoa com deficiência, diante de suas limitações, sejam elas motoras, intelectuais, neurológicas, emocionais ou sensoriais, criam meios, ou melhor, alternativas para conviver com as outras pessoas sem deficiência.

Muitos fatores têm sido confirmados como causa ou como associados a DI. Esses fatores, que influenciam o desenvolvimento e a função do cérebro da criança nos períodos pré-natal, perinatal ou pós-natal, podem ser divididos em três grupos: orgânico, genético e sociocultural. (CAPOVILLA, 2004).

A deficiência intelectual não pode ser definida apenas pela condição orgânica e, tampouco, somente pela condição intelectual, como afirma Gomes (2007). Pressupõe-se que todas as formas de investigação podem e devem ser consideradas, ao pensar em propostas pedagógicas a ser utilizada para os alunos com deficiência intelectual e que muitos aspectos devem ser pensados para além dos laudos médicos, como os aspectos ambientais, culturais, valores e crenças que envolvem o aluno e o meio em que vive.

Para finalizar, o conceito de deficiência intelectual foi muitas vezes questionado, desde o princípio da normalização, em busca de um termo menos estigmatizante, e que apontasse para as possibilidades educacionais da criança na condição de deficiente intelectual, e superasse a perspectiva negativa que os termos, anteriormente, utilizados ao longo da história da humanidade em uma tentativa de responder aos anseios de cada época como: idiota, retardo mental, imbecil, entre outros. E assim, nos dias atuais, a deficiência intelectual, compreendida a partir de fatores socioculturais é definida como "uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais, e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade" (JANNUZZI, 2012).

3 RECURSOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Há muito tempo a investigação psicológica e a prática educativa estão dando importância às estratégias de aprendizagem. Antigamente, as teorias psicológicas seguiam os paradigmas pelos quais se acreditava que os sujeitos eram simples receptores passivos da informação e seu conhecimento era baseado em repetição das informações que recebiam do professor. Hodiernamente as teorias buscam o envolvimento do educando na gestão de seu conhecimento, construindo-o mediante a relação da nova informação com as já adquiridas. Da mesma maneira é compreendido que o aluno com deficiência intelectual aprende significativamente quando estabelece conexões do novo conteúdo com conceitos já conhecidos. (CAPOVILLA, 2004)

A criatividade no trabalho pedagógico deve ser vista como forma de realizar algo inédito, capaz de resultar em aspectos positivos para a aprendizagem, para o desenvolvimento dos alunos e do professor. Trata-se de atividade que é analisada a partir do novo que o professor faz, sem a desnecessária preocupação pontual com relação ao seu impacto real na aprendizagem (MARTINEZ, 2006).

Para tanto, é necessário que sejam desenvolvidas diferentes estratégias de ensino aprendizagem de forma a proporcionar ao aluno melhor interação, participação e desenvolvimento deste nas atividades propostas, possibilitando lhe o acesso ao conhecimento.

Algumas pequenas modificações no material didático podem tornar os textos mais atraentes e também mais fáceis de serem compreendidos pelos alunos com dificuldades, como, por exemplo, usar fonte 14 nos impressos, usar ilustrações para reforçar o sentido dos textos, separar as informações dos problemas de matemática, apresentando-as uma em cada linha, ensinar a criança a localizar e sublinhar as palavras que indicam as ações pedidas nas atividades. (GOMES, 2007)

Através da utilização das estratégias é estabelecido o que é necessário para desenvolver e resolver as atividades apresentadas e determinam quais as técnicas mais adequadas para se utilizar na execução das mesmas no processo de aprendizagem.

Para realizar a adaptação curricular é necessário que o projeto pedagógico da escola e o planejamento de ensino devem considerar objetivos educacionais e estratégias didático-pedagógicas que garantam acessibilidade de todos os alunos na rede escolar. Construir uma escola inclusiva exigirá esforços de toda a comunidade escolar no âmbito político, administrativo e pedagógico, envolvendo mudanças nos níveis.

Segundo, SASSAKI:

• arquitetônico (eliminação ou desobstrução de barreiras ambientais);

• atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, esteriótipos, estigmas e quaisquer discriminações);

• comunicacional (adequação de código e sinais);

• metodológico (adequação e flexibilização de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos);

• instrumental (adaptação de aparelhos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos);

• pragmáticos (eliminação de barreiras invisíveis nas políticas e no amparo legal vigente). (SASSAKI, 2003.p.34)

A flexibilização e abertura do currículo é uma das posições defendidas por MANJON quando condiciona a três elementos de adaptação que contribuem para um complemento atendido das necessidades educativas em uma perspectiva de equidade, sendo eles:

aspectos relacionais que envolvem os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem; aspectos materiais e organizativos, que referem aos espaços, móveis e materiais didáticos; e aspectos de organização de tempo escolar, analisando o currículo, a metodologia, o conteúdo programático e o processo avaliativo. (MANJON, 1997, p.61)

A partir das concepções apresentadas, pode-se considerar como procedimento pedagógico todas as ações que o professor utiliza como meio para favorecer o processo de aprendizagem de seus alunos em relação ao conteúdo academicamente determinado.

Compreende-se que a forma como o professor apresenta o conteúdo é de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, por isso é fundamental que eles tenham conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos, a fim de que estimulem e orientem seus alunos, além de promover atividades que possibilitem aprendizagens efetivas.

4 UTILIZANDO O LÚDICO PARA EFETIVAR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O DEFICIENTE INTELECTUAL

O educador, como qualquer outro profissional, encontra-se em um dilema muito conflitante: de um lado encontra-se em permanente processo de desafio e superação pessoal e do outro está em constante confronto com seus limites, que decorrem de sua (boa ou má) formação acadêmica.

Atualmente, uma das diversas funções que o professor exerce, é cuidar para que as aprendizagens sejam significativas e prazerosas. Tendo como base essa premissa, o educador pode utilizar um instrumento indispensável nas mais diferentes situações escolares, que valoriza e amplia os conhecimentos: o lúdico.

(MARTINEZ, 2006)

Muitos educadores ainda, não se dispuseram a utilizar o lúdico em sala de aula, e assim, tentar se desvincular do ensino tradicional e bancário. Uma pesquisa realizada por CORDAZZO (2007) comprova essa tese. Ele pesquisou as concepções dos professores brasileiros sobre o brincar e verificou que a brincadeira é vista como diversão, sendo separada da educação. Em diversos momentos, nos deparamos com educadores que preferem continuar nesse ensino desatualizado e imposto, do que transgredir as barreiras atuais e optar por um ensino mais significativo e prazeroso que adota uma postura lúdica, já que priorizam a disciplina e o silêncio.

Na concepção desses professores, a criança precisa ser obediente, passiva e imóvel em sala de aula, para que não haja bagunça. Essa proposta contraria os objetivos que muitos educadores pregam, em que se valoriza "a criança como um ser ativo, independente e criativo" (SCHULTZ, 2000). Ao desenvolver uma proposta lúdico-educativa o papel do professor será o de gerar situações estimuladoras e eficazes para aprendizagem.

Freire apud Schultz (2000) defende que "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades pra a sua própria produção ou a sua construção". Ou seja, o professor possui um meio através do lúdico de propiciar essa construção e/ou produção do conhecimento pelas crianças.

Dentro desse contexto, Santos apud Souza, nos mostra que existem quatro tipos de posturas e análises acerca do emprego da atividade lúdica no processo de ensino/aprendizagem.

Primeira corrente: Se mostra totalmente adversa à ideia da adoção do lúdico na educação, pois veem a educação como algo "sério" que não pode ser ridicularizada com atividades destituídas de

"valor acadêmico". Devido a sua visão conservadora, se chama reacionária.

Segunda corrente: De punho mais pragmático e utilitarista, que recebe a denominação de utilitarista, analisa com bons olhos a adoção das atividades lúdicas na escola como mais uma das técnicas de ensino. Entretanto, é marcada pela ausência de uma reflexão mais profunda sobre o lúdico enquanto fenômeno cultural.

Terceira corrente: Conhecida como mediadora, caracteriza-se pela defesa do lúdico enquanto elemento catalisador da aprendizagem. Adota uma postura lúdica associada a objetivos instrucionais, fazendo do jogo um mediador do processo educacional.

Quarta corrente: É defensora do lúdico dissociado de objetivos instrucionais, podendo então ser chamada de essencialista. Ela enfatiza o resgate do prazer, do lazer e analisa o jogo como uma possibilidade de transferência e construção de novos saberes e de uma nova realidade social. (SOUZA. 2002, p. 43)

Diante dessas tantas concepções, o lúdico deve ser visto pelos educadores como um recurso pedagógico e encarado de forma séria, competente e responsável, pois quando utilizado corretamente proporciona momentos de aprendizagem em múltiplos aspectos, tanto para educadores quanto para educandos.

Segundo Lopes apud Schultz (2000), "a criança aprende brincando, é o exercício que a faz desenvolver suas potencialidades". Ao interagir com atividades lúdicas, as crianças podem não perceber que internalizam os conhecimentos, mas o fazem de maneira dinâmica e prazerosa, de modo a facilitar a construção do processo educativo.

Kishimoto (1996) ressalta ainda a importância da função pedagógica:

ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer objeto empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (Kishimoto, 1996, p. 47).

A autora defende que a aplicação do jogo no sistema educacional, de modo consciente, empregando-o em alguns momentos como material que possibilita a livre exploração da criança e em outros, como material que exige ações orientadas pelo professor. Dohme apud Schultz (2000) coloca que:

O uso o lúdico na educação prevê, principalmente a utilização de metodologias agradáveis e adequadas às crianças que façam com que o aprendizado aconteça dentro do "seu mundo", das coisas que lhes são importantes e naturais de se fazer, que respeitam as características próprias das crianças, seus interesses e esquemas de raciocínio próprio (Dohme apud Schultz, 2000, p.4).

Para a autora, os professores deveriam mesclar a dimensão lúdica com a sua metodologia de trabalho, tornando a aprendizagem mais prazerosa, divertida, e uma atividade séria, para que assim os alunos conseguissem construir o seu conhecimento de maneira efetiva.

Moyses apud Tavares (2010) vem ao encontro dessas ideias ao afirmar que:

O brincar promove grandes possibilidades de aprendizagem na criança, com as quais suscita o sentimento de satisfação e tornando-a mais clara. O professor deve proporcionar situações e brincadeiras de modo livre e dirigido, que tendem a atender as necessidades de aprendizagem das crianças. De forma que as ações e atividades lúdicas são iniciadas e mediadas pelo educador (Moyses apud Tavares, 2010, p. 6).

Para a autora, o brincar é fundamental e característico na infância, principalmente dos 2 aos 7 anos. Durante esse período ele proporciona grandes possibilidades de aprendizagem para as crianças. O professor, frente a esses novos desafios, deve planejar aulas lúdicas, que proporcionem situações livres e dirigidas.

Tavares apud Friedmann (2012) ressalta ainda que:

O brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula, porque muitas vezes os professores planejam suas aulas e não inserem os jogos e as brincadeiras, não sabem para que ou qual seria o objetivo e a finalidade daquelas atividades, eles as consideram como um simples passa-tempo (Tavares apud Friedmann, 2012, p. 8).

Os educadores devem estar preparados para lidar e aplicar atividades lúdicas, além de ter uma boa formação que subsidiem suas práticas. Não basta dar um jogo ou brincadeira e não saber o porquê de estar aplicando, deve se ter objetivos, expectativas e finalidades.

Em suma, os educadores são os grandes responsáveis por selecionarem os materiais, jogos e brincadeiras, responsáveis por explicar como se utiliza o mesmo e o porquê dessa atividade. Enfim, são os responsáveis por todas as etapas do processo. Além disso, são os responsáveis pelas aprendizagens significativas e prazerosas, onde os mesmos devem participar ao lado das crianças das atividades, saber ouvi-las, dar voz a elas, incentivá-las, questionálas e observar analisando as evidências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível pensar em estratégias que possam facilitar o processo de internalização dos alunos com deficiência intelectual, bem como compreender de que maneira ocorre a aprendizagem destas pessoas. De acordo com a teoria em estudo, é por meio das relações sociais que o indivíduo se constitui com autonomia, não existindo dessemelhanças com relação à pessoa com deficiência intelectual, senão pelo fato de terem tido um histórico de preconceito de uma sociedade voltada para as pessoas que não possuem deficiência alguma.

Através dos jogos, brinquedos e brinca-

deiras, a criança tem a oportunidade de vivenciar momentos de alegria, tristeza, descontração, raiva, amor, ódio. Além disso, experimenta a difícil tarefa de respeitar regras, o qual consegue transformá-las, recriá-las, adaptá-las, fazendo com que o processo de construção do pensamento seja respeitado. Ao utilizarem essas estratégias de maneira lúdica e prazerosa, os professores estarão contribuindo para a construção do conhecimento os alunos e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar que o lúdico propicia experiências inteligentes e reflexivas que são vivenciadas com emoção, seriedade e prazer.

A atividade lúdica, para as crianças, se caracteriza como um momento sério, onde elas adquirem vários conhecimentos, por isso não podem ser vista como um simples passa-tempo. Dessa maneira, a escola configura-se como um local adequado para essa aprendizagem, por isso a necessidade das séries iniciais do ensino fundamental inserir o lúdico em seu dia a dia, já que, assim, tornarão as aulas mais prazerosas e agradáveis e por consequência conseguirão atingir o objetivo maior, que é fazer com que as aprendizagens tenham sentido para os educandos.

Desse modo, verifica-se que o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho, mostrar que são tão capazes quanto aos demais, e, sem nenhuma dúvida, é uma conquista à sua vida. Enfim, é um processo de transformação para toda a sociedade, onde atinge o valor social da igualdade.

Por fim, é preciso destacar que as práticas diversificadas, contextualizadas, planejadas e pensadas também pelo olhar do próprio aluno, possam facilitar o processo de internalização dos alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes, o fato dessas pessoas se desenvolverem de forma mais lenta, está muito mais relacionado a aspectos referentes a situações de desvantagem emocional, cultural, econômica, psíquica, decorrentes de uma estrutura familiar que não se mostra capaz de lidar com essas pessoas, do que propriamente de suas características orgânicas. Nesses casos, o ambiente escolar torna-se um refúgio ou um alento para suas dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. (Org.). Deficiência intelectual: realidade e ação. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. São Paulo: SE, 2004.

CAPOVILLA, Fernando C.; VALLE, Luiza E. L. R. do. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. São Paulo; Tecmedd, 2004.

CORDAZZO, Scheila T. D. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. In. Revista Estudos e pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, vol.7, n.1, 2006.

FACCI, Marida Gonçalves Dias / BRANDÃO, Silvia Helena Altoé – A importância da mediação na educação especial: Contribuições da psicologia histórico-cultural, 2007. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

FRIEDMANN, Adriana ET Al. Brinquedoteca: O direito de brincar. São Paulo: ABRINQ, 1992.

GOFFREDO, Vera Lucia Flor S. de. Educação especial: tendências atuais.

Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Rio de Janeiro, Fesp-RJ, 2012.

GOMES, A. L. e outros. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3º ed. Campinas-SP, Autores Associados, 2012

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2000.

MANJON,D.G,GIL,J,R;GARRIDO,A. A Adaptaciones Curriculares. Editciones Ajibe. Málaga,1997.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns, Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In TACCA, Maria

Carmen V. Rosa. Aprendizagem e trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Alínea, 2006

SASSAKI, R. A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos. Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003.

SCHULTZ, Elis S. et al. A ludicidade e suas contribuições na escola. TCC (Término de Conclusão de Curso de Pedagogia) – UFSM, Ceará, 2000.

SMITH, D. D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed. 2008.

SOUZA, Lilian R. G. de. O lúdico na formação de crianças da 2° série do ensino fundamental na escola estadual "Santos Dumont". TCC (Término de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e Educação da Unama, Pará, 2002.

TAVARES, Flávia R. Rosa. O jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil. TCC (Término de Conclusão de Curso de Pedagogia) – Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

LEDA CATUNDA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O AMBIENTE ESCOLAR

DAYANA ROCHA PAES

RESUMO

A arte Contemporânea é um reflexo da sociedade, com suas preocupações, satisfações, anseios e sentimentos e, por isso, seu uso em sala de aula é constante alvo de debate. E como ela vem evoluindo no mundo todo, a escola precisa de adaptar a esta realidade. É uma boa opção de trabalhá-la em sala de aula é apresentar produções de artistas contemporâneos, como Leda Catunda, uma artista considerada como um dos maiores talentos artísticos da atualidade e que reinventou tudo que tocou com seu estilo único e inconfundível. Neste sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a contribuição de Leda Catunda para o cenário da arte no Brasil e, a partir daí, desenvolver um projeto de curso para o Ensino Fundamental, permitindo uma reflexão sobre o ensino de arte na atualidade e incentivando a realização de práticas de ensino sobre uma arte inteiramente vinculada à vida, ao cotidiano, que reflete o que estamos vivenciando: a arte contemporânea. A Arte Contemporânea pode ser uma ponte que ajuda o educador a levar o aluno do concreto ao abstrato. E, no contexto da arte contemporânea, Leda Catunda é uma personagem essencial, uma referência.

Palavras-Chave: Leda Catunda, Arte Contemporânea, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Contemporary art is a reflection of society, with its concerns, satisfactions, anxieties and feelings and, therefore, its use in the classroom is a constant subject of debate. And as it has been evolving all over the world, the school needs to adapt to this reality. And a good option to work it in the classroom is to present productions by contemporary artists, such as Leda Catunda, an artist considered as one of the greatest artistic talents of today and who reinvented everything she touched with her unique and unmistakable style. In this sense, the present work aims to analyze the contribution of Leda Catunda to the art scene in Brazil and, from there, to develop a course project for Elementary School, allowing a reflection on the teaching of art today and encouraging the realization of teaching practices on an art entirely linked to life, to everyday life, which reflects what we are experiencing: contemporary art. Contemporary Art can be a bridge that helps the educator to take the student from the concrete to the abstract. And, in the context of contemporary art, Leda Catunda is an essential character, a reference.

Keywords: Leda Catunda, Contemporary Art, Elementary School.

INTRODUÇÃO

Leda Catunda, assim que surgiu, no ano de 1983, pintando sobre toalhas e lençóis estampados com figuras infantis, foi percebida de imediato.

De acordo com Alzugaray (2012), um dos principais críticos de arte da época, Olívio Tavares de Araújo, escreveu na revista Isto é, que Leda estava entre os mais "articulados e brilhantes" artistas que participavam da mostra "A pintura como meio", no Museu de Arte Contemporânea (MAC USP).

Já o crítico e professor de história da arte Tadeu Chiarelli, ex-curador do MAM, até escreveu um livro, “Leda Catunda”, publicado em 1998, a respeito da artista, no qual prevê: "Leda não se tornará apenas uma das artistas mais reconhecidas de sua geração pelo seu talento, mas, igualmente, pela persona que a mídia criou para ela" (ALZUGARAY, 2012, p. 03). O livro fez justiça ao peso e relevância da obra desta artista paulistana nascida em 1961 que, hoje, desponta como uma das principais artistas da arte contemporânea brasileira.

Catunda faz parte do grupo de artistas que lançou a arte Contemporânea no Brasil, no início dos anos 80. Trata-se de uma das mais inquietas artistas da conhecida "Geração 80", que busca, de modo contínuo, novas formas de representação, criando um diálogo produtivo entre a pintura, o desenho, a escultura e a mídia impressa (MOREIRA, 2013).

Segundo Alzugaray (2012), o modo como Catunda empregava tinta acrílica sobre tapetes, almofadas, cobertores e toda a vasta relação de tecidos domésticos foi decisivo para a sedução da mídia por sua obra. Era irresistível, fascinante e surpreendente a forma como ela reinventava o conceito de "pintura figurativa", sem exatamente pintar figuras, mas fazendo uso de padrões de estampas industriais que encontrava nos tecidos adequados. Quando utilizou como tela um quebra-cabeça com a reprodução de um célebre quadro de Rembrandt, "Ronda Noturna", Catunda fez alusão à banalização da imagem e anunciou sua ligação com a arte conceitual e pop crítica de seu ex-professor de faculdade, Nelson Leirner.

Assim sendo, a obra de Leda Catunda critica a banalização das imagens em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que supõe um estímulo provocativo no olhar do espectador. Além do mais, sua produção desperta curiosidade e desejo de tocar para sentir as

diversas combinações de texturas empregadas. Catunda comprova que a pintura procura inovar nas artes plásticas, à medida que, se revela uma ferramenta eficaz de questionamento sobre a forma e acerca da percepção do mundo.

A Arte Contemporânea ganha cada vez mais importância no panorama mundial. Assim, não se pode menosprezá-la, mas sim trabalhar com ela em sala de aula, ampliando os horizontes dos educandos. Neste sentido, torna-se essencial conhecer Leda Catunda para compreender a arte contemporânea do Brasil, pois ela reconcebeu, com seu estilo único e inconfundível, tudo o que tocou.

Atualmente, suas formas arredondadas incluem impressões de fotos sobre voile como um meio a mais de utilização de imagem nas pinturas. Diz Leda:

Neste sentido, torna-se essencial conhecer Leda Catunda para compreender a arte contemporânea do Brasil, pois ela reconcebeu, com seu estilo único e inconfundível, tudo o que tocou..

Diante do exposto até aqui, o trabalho proposto almeja colaborar para um maior reconhecimento no futuro da obra desta importante artista plástica brasileira, por parte do público em geral, mas, sobretudo, pelos estudantes e profissionais das Artes Visuais, haja vista a relevância de Leda Catunda para o cenário artístico do país.

ARTE CONTEMPORÂNEA

De uma forma geral, Arte Contemporânea corresponde ao período artístico que despontou na segunda metade do século XX e se estende até a atualidade, reunindo uma notável diversidade de estilos, movimentos e técnicas.

No entanto, conforme afirma Archer (2005), o termo arte contemporânea não abrange tudo o que é produzido na atualidade, mas sim tudo aquilo que sugere um pensamento acerca da própria arte ou uma análise crítica da teoria visual. Como mecanismo de pensamento, a arte questiona e confere novos significados ao se apropriar de imagens, não apenas as que participam da história da arte, mas também as que fazem parte do cotidiano. O belo contemporâneo não procura mais o novo, nem o susto, como as vanguardas da primeira metade do século XX: sugere o estranhamento ou o questionamento da linguagem e sua leitura.

De modo geral, o artista de vanguarda possuía a necessidade de provar técnicas e metodologias, com a finalidade de produzir novidades e se situar na dianteira do progresso tecnológico. Ou seja, a arte comtemporânea não é mais constituída pelo novo e o original, como acontecia no Modernismo e nos movimentos de vanguarda. O artista contemporâneo tem outra mentalidade, a marca de sua arte não é mais a novidade moderna, e até a experimentação de técnicas e ferramentas novas objetiva o desenvolvimento de outros significados. A arte contemporânea tem como característica principal a liberdade de ação do artista, que não mais possui compromissos institucionais que o restringem. O artista reprocessa linguagens, superfície e sua poética. Há uma rica gama de imagens à sua disposição como ferramenta de trabalho. Assim, a arte passou a ocupar o espaço da invenção e da crítica de si mesmo.

Em função de tanta diversidade, é difícil definir a arte contemporânea. O próprio conceito de Arte Contemporânea ainda está sendo ajustado. Entretanto, há no mundo todo um

sistema das artes que usa o termo "Arte Contemporânea" para parte considerável da produção atual, e esta produção em Arte Contemporânea é o combustível fundamental para o funcionamento deste.

Dessa forma, a arte contemporânea é tão abrangente e complexa que fica difícil conceituá-la. Ela surgiu do questionamento e, como tal, não poderia deixar de ser polêmica.

Tanto que o desafio proposto pela Esfinge a Édipo, na obra de Homero (1997), "Decifra-me ou te devoro", parece caber bem a qualquer indivíduo que procure analisá-la.

Na visão de alguns teóricos, a característica mais notável da arte contemporânea é a tentativa de produzir pinturas e esculturas orientadas para si mesmas e, desse modo, diferenciar-se das manifestações de arte anteriores, que passavam mensagens políticas ou religiosas.

Segundo Dempsey (2002), essas situações classificadas como Arte Contemporânea, surgem com intensidade na história a partir dos anos 50 e 60, perdurando até os dias de hoje, em atividades artísticas isoladas, ou em movimentos como o Minimalismo, a Arte Pop, a Arte conceitual, ou novas categorias artísticas como as instalações, performances, vídeo arte, etc.

Na verdade, a arte do fim do século XIX precedeu muitas das características da arte contemporânea, incluindo a ideia da arte pela arte, o destaque na originalidade, a elevação da tecnologia moderna, a fascinação pelo primitivo e o compromisso com a arte popular.

Já com outro ponto de vista, existem aqueles que afirmam que a motivação básica da arte contemporânea é desenvolver um diálogo com a cultura popular. Entretanto, a arte contemporânea apresenta diversidade demais para se encaixar em qualquer uma de suas inúmeras definições. Cada teoria pode colaborar para solucionar uma parte do quebra-cabeça, mas nenhuma delas separadamente retrata a solução (DEMPSEY, 2002).

A ARTE CONTEMPORANEA NO BRASIL

A Arte Contemporânea no Brasil tem uma história tão extensa quanto á dos países culturalmente com supremacia. Dela fazem parte por volta de quatro gerações de artistas que aqui desenvolveram e atualmente fornecem sentido genealógico às gerações mais novas, servindo como referência. Não se pretende assim negar as inúmeras influências internacionais a que estamos naturalmente submetidos, mas salientar uma tradição interna cujo sentido singular encontra-se em nossa história da arte recente, fruto da apreensiva interseção do nacional com o global (COCCHIARALE, 2013).

Conforme Cocchiarale (2013), as primeiras manifestações da arte contemporânea brasileira aconteceram na década de 50, cujo cenário artístico prevalecia á arte figurativa, com Cândido Portinari, Di Cavalcanti, Segall e Pancetti.

De acordo com Agostinetti e Cavalcanti (2013), os pioneiros da abstração brasileira foram Vicente do Rego Monteiro e Cícero Dias, porém, residiam em Paris. Dessa forma, no Brasil propriamente dito, os pioneiros da arte abstrata geométrica foram Arpard Szenes e Axl Leskoschek, nos idos dos anos 40; período em que algumas exposições como do norte-americano Alexander Calder no Masp, e do suíço Max Bill impulsionaram uma nova etapa da arte brasileira.

A primeira Bienal ocorrida no Brasil se deu no ano de 1951. Max Bill foi premiado com a obra Unidade Tripartida, o que incentivou a arte construtivista no país, fazendo despontar dois importantes grupos: o Grupo Ruptura (1951), em São Paulo, e o Grupo Frente (1954), no Rio de Janeiro (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 08).

O Grupo Ruptura agregou artistas como Waldemar Cordeiro, Hermelindo Fiaminghi, Judith Lausad, Mauricio Nogueira Lima, Lothar Charoux e Kasimir Fejer. Mas, foi Waldemar Cordeiro quem assumiu o comando do grupo, que no ano de 1952 lançou seu manifesto contra a pintura naturalista e o neofiguralivismo hedonista, "buscando a renovação dos valores fundamentais da arte visual, com uma obra de caráter geométrico, negando a intuição, alegando ser a arte um tipo especial de conhecimento" (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 09).

Já no Rio de Janeiro, a arte concreta não foi tão radical e concebeu o Grupo Frente, que embora fosse constituído de artistas abstrato-geométricos, eles valorizavam a liberdade de expressão e consentiam a entrada de artistas de todas as linguagens, desde que não possuíssem vínculos com as gerações passadas. No ano de 1959, formam o núcleo Grupo Neoconcreto (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013).

Lygia Clark e Hélio Oiticica colaboraram de forma intensa para o desenvolvimento da arte contemporânea no Brasil. Suas expressões indicavam a direção que a arte deveria seguir.

Lygia Clark combatia a moldura, substituindo o espaço tridimensional do quadro pelo espaço bidimensional. Sua obra Casulo (1959) – "chapas de metal dobradas que saem de plano do quadro, no entanto, ainda presas na parede, como telas" - já é uma prévia para os Bichos, que concebe em 1960, no qual se materializa a pintura fora da tela. "Os Bichos são sensoriais e precisam ser manipulados pelo espectador, inserindo, dessa forma, a participação do público na obra de arte" (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 10).

No início, Hélio Oiticica manteve-se fiel aos meios e suportes tradicionais da pintura até 1959. Porém, já nesses primeiros trabalhos notava-se a propensão à superação do plano bidimensional, através do uso da cor com claras intenções espaciais. Logo em seguida, renunciou ao quadro e adotou o relevo, criando seus Núcleos e Penetráveis, placas tridimensionais suspensas por fios que podiam ser manipulados pelo espectador (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 10).

Para Agostinetti e Cavalcanti (2013, p. 10), a trajetória da produção de Lygia Clark e

Helio Oiticica é "uma busca da ressensibilização dos sentidos", propiciando experiências estéticas e estésicas, desenvolvendo materiais, procurando vincular suas obras com o corpo humano, unindo arte e vida. Nesta perspectiva, o espectador passa a ser ativo e o artista alguém que propõe ideias.

As produções destes dois artistas neoconcretos contribuíram para o surgimento da arte conceitual no Brasil, que não mais utiliza objetos ou formas, mas sim ideias e conceitos, fazendo cair os princípios que conduziam a arte moderna.

Essa visão da arte abala toda a estrutura do sistema de arte, que vai além de formas, materiais ou técnicas.

Tais pontos lançam algumas regras que vão conduzir a arte conceitual. A participação do espectador na obra faz com que o mesmo assuma uma posição crítica e atuante em relação à obra e por isso foi estratégico o fortalecimento do binômio arte-política. Os artistas estavam preocupados em realizar uma crítica a um país tomado pela ditadura militar, instituída pelo golpe militar em 1964 (FAVARETTO, 1994).

O objeto da arte se espiritualiza e se confunde com a vida cotidiana, passando a ser um processo, uma ideia, um conceito, que, por se tratar de uma obra efêmera, requer o uso de recursos como filmes, vídeos, áudios, fotografias, para seu registro. Nascem assim, novas formas de produção artística, como

"os happenings, instalações, performances, body art, arte eletrônica, vídeo arte, internet art, arte postal" (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 12).

No final da década de 70, desponta na Itália um movimento de retorno aos suportes tradicionais, intitulado em um primeiro momento de "pintura", mas aclamado com o nome de Transvanguarda, originado pelo crítico Achille Bonito Oliva (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013, p. 12).

Entre os artistas deste período, no Brasil, pode-se mencionar: Antônio Manuel, Arthur Barrio, Cildo Meireles, Cláudio Paiva, Luiz Alphonsus e Umberto Costa Barros. Tais artistas arriscavam tudo, até a própria vida, visto que o Ato Institucional nº. 5 era muito radical e não poupava ninguém (AGOSTINETTI & CAVALCANTI, 2013).

Segundo Costa (2005), esse retorno à pintura ocorre no momento em que a ditadura militar estava começando a ruir, e seus artistas liberavam todas suas energias exprimindo um desejo de liberdade por tanto tempo oprimida. A retomada a pintura foi a tendência que prevaleceu durante o início dos anos 80 e teve o incentivo de Luiz Áquila e dos professores da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro. Em São Paulo, diversos de seus principais personagens, como Leda Catunda, Mônica Nador, Ana Maria Tavares, Leonilson e Sérgio Romangnolo, formaram-se na Fundação Armando Álvares Penteado, onde foram alunos de Regina Silveira, Julio Plaza e Nelson Leirner, herdando desses mestres uma incontestável carga conceitual e introduzindo apropriações e textos em suas produções.

Foi um período que deu ênfase a pintura, mas a exposição "Como vai você, Geração 80?", onde participaram 123 artistas apresentava também obras de escultura, cerâmica, gravura, valorizando a experimentação de materiais diversos (COSTA, 2005).

Ao analisar a arte contemporânea brasileira, observa-se que passou por diversas mudanças, tanto em recursos utilizados como nas linguagens. Atualmente, o artista pode fazer uso de qualquer tipo de material, técnica ou linguagem, sem precisar dizer "sou um pintor" ou "poeta" ou "dançarino", ele simplesmente é "um artista", que ocupa todas as formas de arte. Essa é uma das principais características da arte contemporânea, o hibridismo, que, conforme

Agostinetti e Cavalcanti (2013, p. 14), "é a impossibilidade de conceituar uma criação artística como pertencente a uma única vertente, categoria ou cultura, decorrente do ilimitado experimentalismo da arte contemporânea".

CONHECENDO LEDA CATUNDA

Leda Catunda Serra nasceu na cidade de São Paulo, no ano de 1961 e é considerada um dos maiores gênios artísticos que despontaram na década de 1980, fascinando e cativando todos com suas "pinturas moles", confeccionadas com tecidos pintados, sobrepostos, entrelaçados e recortados.

Conhecida por sua arte nada convencional, a artista explora as propriedades dos materiais que emprega em suas obras à procura do que ela mesma intitula de "poética da maciez". Catunda faz uso de materiais como o plástico, o tecido e a fórmica, e suas produções surgem brotam de procedimentos semelhantes aos da colagem: "tecidos ricos em texturas e de cores intensas são sobrepostos, entrelaçados, recortados e pintados" (PONTUAL, 1987, p. 32).

Diz Leda (apud ALZUGARAY, 2011, p. 03):

Gosto de pensar numa poética da maciez quando me refiro ao meu trabalho, considerando que são feitos de tecidos, são moles, projetam volumes macios e possuem formas orgânicas sendo geralmente arredondados. Acredito que a busca pelo conforto é uma característica natural das pessoas e que envolve assuntos relacionados ao gosto e demandas afetivas. É para isso que eu olho no mundo, para as escolhas que resultam soluções confortáveis que cada um desenvolve em torno de si na eleição de imagens, personagens, mitos e paisagens.

Logo no início de sua carreira, no ano de 1987, Aracy Amaral escreveu a seu respeito no catálogo da exposição Modernidade: arte brasileira no século XX, no Musée d'Art Moderne de la VIlle de Paris:

O frescor da jovem arte de Leda Catunda deve-se simultaneamente ao senso de humor inerente às suas peças, à concepção aparentemente juvenil - apesar da artista ter se formado numa escola de arte convencional de São Paulo - e às suas invenções fundadas no suporte de suas obras. De fato, a impressão que se tem é que Leda Catunda concebe suas composições ou assemblages a partir dos materiais que seleciona. Ou que é fascinada pelo suporte eleito e a partir dele realiza, como uma trouvaille, sua pintura incipiente porém plena de encanto no resultado final (apud PONTUAL, 1987, p. 31).

De acordo com o curador da Exposição Leda Catunda, na Estação Pinacoteca de São Paulo, em 2009, Ivo Mesquita, Catunda se sobressai devido à inventividade de suas obras.

Surgiu com a chamada "Geração 80", mas sempre marcou e continua marcando o seu lugar, apresentando um trabalho bem articulado conceitualmente, visto que traz uma bagagem e um conhecimento de toda a história da prática da pintura e a tradição que representa. Sua produção tem como princípio identificar esta história e procurar a perpetuação deste movimento. Antes de mais nada, a

pintura de Catunda é um pensamento a respeito da pintura (MESQUITA, 2012).

Ainda segundo o curador, a artista possui traços marcantes e inconfundíveis, não tornando necessário um discurso para poder identificá-los: basta apenas olhar. Ao contrário do que se vê atualmente nas pinturas, que é uma certa melancolia, algo um pouco desencantado, suas pinturas remetem à alegria, com um tom irônico, brincalhão, original e inventivo. São estas as qualidades que o curador associa à sua obra; um desejo de surpreender. Vale acrescentar, que sua pintura é pensada como a representação de um lugar ideal, uma utopia, e executada nesta busca de encontrá-lo.

Conforme Ribeiro (2009), Catunda criou uma pintura única, apenas sua e, ainda mais, inventou uma maneira exclusiva de fazer e pensar a pintura, como um processo, a partir de questões, temas, referências históricas e externas, apropriações, com colagem, assemblage, o que tornou o seu estilo único e inconfundível.

De acordo com Moreira (2013), um das principais características de Leda Catunda é o hibridismo de sua linguagem plástica, que está diretamente relacionado aos materiais que utiliza e à memória, visual e subjetiva, que atua como um referencial em seu repertório de imagens; associando as imagens próprias dos materiais e tecidos empregados na produção às imagens cotidianas, arquetípicas que fazem parte da memória coletiva e que adquirem um novo significado por meio da costura e da ação da tinta.

A partir da costura, Catunda agrega os materiais e constrói o que chama de "objetos moles", conforme menciona Leda em sua Tese de doutoramento (2002, p. 15), "Vale aqui observar o termo 'objeto mole' como designando o objeto feito com material mole, porém com uma função definida, diferente do tecido cortado da peça, disforme e a espera para ser transformado em algo.". Esta pintura-objeto por meio de tecidos, plásticos, toalhas, entre outros, são cobertos com tinta, ganhando assim um novo sentido, uma nova interpretação às imagens já existentes.

Na opinião de Mesquita (2012), não é fácil destacar apenas uma, dentre todas as suas obras. Assim, o curador destaca mais o processo de trabalho em si, que é a forma como a Catunda vai raciocinando e construindo a sua produção pela associação de componentes e técnicas de colagem e assemblage, fazendo uso de ilhoses, costurando aqui, juntando ali, amarrando, trançando.

Segundo Chiarelli (1998), no decorrer da década de 90, a obra de Catunda vem aprofundando essa sua reflexão tão peculiar a respeito da natureza da pintura.

Sem nunca deixar de lado a costura, a partir de seus "insetos", "barrigas", "gotas" e outros tipos de relevos pictóricos, Leda Catunda vem manifestando outras formulações para questões típicas do universo da pintura, sendo a principal dela, indubitavelmente, a relação figura/fundo, que ela explora essencialmente pelo seu apego a todas essas estruturas que se recusam indispensavelmente a permanecer nos limites plenos do plano bidimensional (CHIARELLI, 1998, p. 28).

Para Chiarelli (1998), nem mesmo em sua obra mais recente, onde o suporte quadrangular convencional da pintura de novo adquire força, a inquietude frente aos limites impostos pela tradição é questionada pelo recorte do plano e sua reconstrução parcial, por meio da costura ou de outros procedimentos semelhantes.

Trata-se de uma artista com o desejo de constituir uma obra que consiga se impor, pela qualidade e originalidade, no complexo universo da arte brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível perceber a natureza teatralizada e, por vezes, até performática da produção de Leda Catunda. Suas obras abrangem os sentidos e a corporeidade do espectador numa atmosfera de conforto e aconchego no seu universo macio.

Com relação aos objetivos pedagógicos deste trabalho, a intenção foi debater arte contemporânea na sala de aula tomando como fundamento os processos de criação de Leda Catunda com o intuito de permitir ao aluno a descoberta de sua própria linguagem plástica e experiência estética, promovendo também sua aproximação com a produção artística contemporânea.

A Arte Contemporânea está em franca evolução em todo o mundo, exigindo que a escola se adapte a esta realidade. E uma boa opção é trabalhar com a mesma em sala de aula, apresentando produções de artistas contemporâneos, como Leda Catunda, uma artista considerada como um dos maiores talentos artísticos da atualidade e que reinventou tudo que tocou com seu estilo único e inconfundível, desde a pintura figurativa à fotografia.

Catunda não tem receio de arriscar ou inovar, explora texturas, materiais industrializados e usados no cotidiano. Deste modo, rompe o hermético presente na arte, em ações que geram o processo criativo ao se apropriar de materiais populares, nem sempre nobres, como suportes para sua produção artística.

Neste sentido, analisando o objetivo principal desta pesquisa, ficou clara a contribuição de Leda Catunda para o cenário da arte no Brasil, que, juntamente com outros artistas, lançou a arte contemporânea no Brasil, sendo uma das mais inquietas artistas

da "Geração 80", buscando constantemente novas formas de representação, criando um diálogo produtivo entre a pintura, o desenho, a escultura e a mídia impressa.

O trabalho com Arte Contemporânea na escola permite uma troca de experiência entre a razão e a sensibilidade, que produz diversas contribuições para o processo educacional. Entre elas, salienta-se as possibilidades de leitura do objeto artístico e estratégias, que poderiam ser organizadas em sala de aula a partir de uma abordagem discursiva, permitindo que o aluno desenvolva um olhar mais crítico, capaz de perceber o mundo à sua volta e identifique valores estéticos, culturais, econômicos, sociais, políticos, existentes nas produções artísticas, que o tornem sensível às questões atuais e capaz de se expressar através de uma das linguagens artísticas.

Assim sendo, a Arte Contemporânea pode ser uma ponte que ajuda o educador a levar o aluno do concreto ao abstrato. Na Arte Contemporânea são propostos novos suportes, a obra coloca-se no mundo, fica de frente com o espectador, que ao interagir constrói uma extensão de seu próprio corpo e de inúmeras possibilidades no seu ser e estar, aqui e agora.

Por fim, espera-se ter colaborado para um maior reconhecimento no futuro da obra de Leda Catunda, a importante artística plástica brasileira, por parte do público em geral, mas, sobretudo, pelos estudantes e profissionais das Artes Visuais, haja visa sua relevância para o cenário artístico do país. Além de tornar evidente a importância do trabalho com arte contemporânea no processo educativo como uma perspectiva de desenvolvimento do olhar sensível, crítico e estético do espectador com relação à obra artística e às questões temáticas pertencentes ao atual contexto.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo? Chapecó-SC: Argos, 2009.

ARCHER, M. Arte Contemporânea, uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais - ARTE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BUORO, A. B. Olhos que Pintam; a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

CATUNDA, L. Poética da Maciez: pinturas e objetos. Memorial descritivo da obra plástica autoral. USP/ECA, São Paulo, 2002.

CHIARELI, T. Leda Catunda. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1998.

COSTA, C. T. Arte no Brasil 1950-2000. Movimentos e meios. São Paulo: Alameda, 2004.

DEMPSEY, A. Estilos, escolas e Movimentos. Guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

FARIAS, A. Arte brasileira hoje. São Paulo: Publifolha, 2002.

FAVARETTO, C. A invenção de Hélio Oiticica. São Paulo: Edusp, 1994.

HOMERO. Odisseia. Trad. Carlos Alberto Nunes; rev. Marcus Rei Pinheiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

LOUZADA, J. Artes plásticas Brasil 1985: seu mercado, seus leilões. Prefácio Pietro Maria Bardi; Mino Carta. São Paulo: J. Louzada, 1994.

MILLET, C. A Arte Contemporânea. Lisboa: Flammarion, 2001.

PIMENTEL, L. G. Metodologias do Ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, L. G.; GOUTHIER, J. (org). Curso de especialização em ensino de artes visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PONTUAL, R. Entre Dois Séculos: Arte Brasileira do Século XX na Coleção Gilberto Chateaubriand. Rio de Janeiro: JB, 1987.

RIBEIRO, J. A. Leda Catunda. Review. Art Nexus, nº. 75, vol. 8, 2009.

A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIA E O IMAGINÁRIO INFANTIL

DENISE MARIA CAETANO DA CONCEIÇÃO

RESUMO

Sabemos, com todos os pontos e vírgulas, que contar histórias é extremamente importante e benéfico para as crianças. Há quem afirme a eficácia de embalar os bebês, ainda no ventre, com a melodia da voz da mãe, contando histórias, para familiarizar a criança desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Mas, além disso, sabemos que a história narrada, por escrito ou oralmente, nos permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no

mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético. No mundo de hoje a mídia está substituindo, cada vez mais, o diálogo nas famílias e diminuindo as oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. O meio mais importante para atingir esse objetivo é a contação de histórias e a leitura, conduzidas num ambiente agradável para a criança. Contar ou ler histórias requer um certo preparo, que vai desde a escolha do texto até a sua apresentação.

Palavras Chave: Imaginação, infantil, história, contação.

ABSTRACT

We know, with all the semicolons, that storytelling is extremely important and beneficial for children. There are those who claim the effectiveness of rocking babies, still in the womb, with the melody of the mother's voice, telling stories, to familiarize the child from then on, with the narrative mechanisms, and with the closeness and affection that storytelling involves. But, in addition, we know that the story narrated, in writing or orally, also allows us to acquire at different levels. In other words, telling stories to children allows for achievements, at least on the psychological, pedagogical, historical, social, cultural and aesthetic levels. In today's world, the media is increasingly replacing dialogue in families and diminishing the opportunities for developing children's imaginations. The most important means to achieve this goal is storytelling and reading, conducted in a pleasant environment for the child. Telling or reading stories requires a certain amount of preparation, which goes from choosing the text to its presentation.

Keywords: Imagination, children, history, storytelling.

INTRODUÇÃO

Ouvir histórias é fator indispensável na vida da criança, visto ser elas essenciais na alfabetização e no gosto pela leitura, levando os alunos a desenvolverem o seu lado cognitivo de forma espontânea e prazerosa. Em termos de linguagem, a criação e a descoberta não ocorrem no vazio. A criança precisa dominar convenções linguísticas, que lhes serão oferecidas através do contato com diferentes modelos contextualizando a língua escrita através de seus usos, antes mesmo de se tornarem efetivamente capazes de ler e escrever. Assim, as crianças que nascem em ambientes letrados, cedo desenvolvem um interesse pela leitura e escrita, espelhando-se nos adultos ao seu redor. É muito difícil uma criança não se interessar por ouvir histórias e não demonstrar interesse lúdico pelas palavras. Dessa forma, o contar histórias para as crianças torna-se fator indispensável na formação do hábito e gosto pela leitura. Vivemos um período muito interessante na história. Nunca tanta informação e tanta comunicação chegaram aos nossos lares, nossas escolas e aos nossos locais de trabalho e lazer. Os atuais meios de comunicação e informação como TV, internet, revistas, jornais e vídeos prendem a atenção de grandes e pequenos. Crianças e adultos buscam e recebem as informações e os divertimentos, que a moderna tecnologia coloca ao alcance de todos, sem que para isso precisem envolver-se com os outros. A agitada vida profissional de nossa época faz com que no fim do dia todos estejam tão cansados que somente querem relaxar. O diálogo em família corre o risco de desaparecer, porque aquilo que os meios de comunicação oferecem parece mais interessante e não obriga ninguém a tomar posição. Num passado já mais distante, havia espaço e tempo no seio da família para compartilhar as experiências e as vivências do dia a dia. Havia disposição para ouvir, falar e para compartilhar. Em muitas famílias, após o jantar, todos se agrupavam ao redor do avô ou da avó, do pai ou da mãe, para ouvi-los falar sobre a história da família – e muitos tinham em seu meio um contador de estórias e histórias. Nessas horas um estava perto do outro, sentia o outro, afeto e carinho floresciam.

Os modernos meios de comunicação sabem contar e apresentar as velhas histórias, acompanhadas de som e imagem, de uma maneira tão bonita e fascinante, que os velhos contadores de histórias não se arriscam mais a abrir a boca. A história vem tão completa que não se precisa pedir alguma informação a mais, nem mesmo é necessário usar a imaginação. Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência, por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade! Ao fazer contato com a obra de arte, no caso, a literatura, a criança participam de uma ação pedagógica, mesmo que não seja essa a função da narração oral ou do texto literário. A sujeição à experiência artística educa, em sentido amplo. No mínimo educa para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço. As histórias narradas oralmente proporcionam às crianças uma visão epocal (ainda que de uma forma esboçada), seja do seu tempo, seja de outros tempos. O recorte oferecido pela história delineia sempre uma época, um conjunto de costumes, comportamentos, vivências, códigos de ações, uma ética, que acabam fazendo do texto esse complexo histórico. E se as histórias forem ainda contos populares, há a possibilidade de revela-

rem uma sabedoria ancestral e a tradição dos povos, com temáticas de caráter universal e neste caso, apagando (borrando ou tornando elástica) a linha do tempo, pela potencialização de questões que são de ontem e hoje, de todo e qualquer tempo! Tanto a leitura como a narração oral, fazem o ouvinte experimentar o papel de coautor. E ainda mais, são também ampliadoras do repertório cultural, que é sempre cumulativo: quanto mais histórias uma criança ouve, quanto maior o convívio orgânico com as artes - convívio ativo, que engloba o contemplar e o fazer-, maior será a dimensão cultural vislumbrada pela criança. Por tudo isso, pode-se dizer: as crianças que têm contato com as histórias desenvolvem mais a imaginação, a criatividade e a capacidade de discernimento e crítica; na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos, as crianças assumem o protagonismo de suas próprias vidas. O que começou, lá no passado com o objetivo de apontar padrões sociais aceitáveis - "instruir mais que divertir" foi sempre o objetivo dos textos direcionados às crianças - pode, gradualmente, se tornar também um saudável exercício de cidadania, se proporcionar a discussão, a contestação e a relativização das ideias. Essa dimensão nunca pode ser ignorada pelo professor que usa as histórias em seu trabalho na sala de aula. Isso tudo somado à experiência estética que a narração oral proporciona é mais do que suficiente para os livros estética que a narração oral proporciona é mais do que suficiente para os livros se tornarem companheiros inseparáveis das crianças no processo de aprendizagem e aquisição do gosto pela leitura. Mas o grande salto só ocorrerá, se o narrador souber transformar a narração oral numa experiência artística de alto nível. Para isso, concorrem a qualidade do narrador (que deve ser um grande leitor!), a sua preparação (prévia) como contador de histórias e sua habilidade em escolher obras que reúnam comprovadas qualidades literárias. Aqui somos confrontados com outro grave problema: a capacidade imaginativa diminui. A história apresentada na TV ou em vídeo vem tão completa que não é necessário criar imagens e usar a fantasia para entendê-la. Além disso, nesses programas o diálogo com o interlocutor é reduzido a zero. Ao espectador e ouvinte cabe olhar e escutar em silêncio – e aí se alguém ousa falar ou fazer uma pergunta. Diante desta realidade cabe perguntar: o que nós pais e educadores estamos fazendo para resgatar o gosto pelo imaginário nas crianças? O que estamos fazendo para ajudar nossas crianças a expressarem seus pensamentos e sentimentos e gostarem de conviver com os colegas e os membros da família? O que estamos fazendo para evitar que as crianças se tornem pessoas "ensimesmadas", isto é, estejam centradas, quase que exclusivamente, em suas próprias questões? A dura realidade de nossa época mostra que dia após dia aumenta o número de crianças que veem os pais cada vez menos e passam a maior parte do tempo sozinhas. Razões econômicas e sociais forçam esta realidade. Por isso, é de suma importância que pais e professores batalhem pelo resgate do lúdico, do gosto pela expressão oral/corporal, do gosto pela leitura, pelo desenvolvimento dos sentidos e sentimentos.

DESENVOLVIMENTO

Tão antigo como a humanidade é o ato de contar histórias. As narrativas exercem fascínio e sedução da infância a velhice. Se pensarmos na distância entre o tempo ultramoderno e os tempos primitivos, podemos nos perguntar por que tais histórias tão antigas continuam a interessar crianças e adultos. Por que o destino da "Gata Borralheira" ou "Cinderela", ou o da "Branca de Neve", da "Bela Adormecida", da "Bela e a Fera" continuam a interessar? Que importância pode ter para os leitores de hoje as tristezas do "Patinho Feio" e sua lenta transformação em cisne? Ou a desobediência da "Chapeuzinho Vermelho", que vai levar bolo para a avó e escolhe o perigoso caminho da floresta invés da estrada reta e clara e assim atrai o lobo que acaba devorando-a e a avó? Tais interrogações podem ser respondidas lembrandose que tais "lições de vida" dadas pela sabedoria dos povos desde os primórdios vêm constituindo a humanidade em contínua evolução. Por mais que o homem transforme o mundo com sua inteligência e trabalho, sua natureza humana não muda. Nela se misturam amor, ódio, amizades, medo, vontade de poder, ideais, desejos, inveja, ciúmes, solidariedade, fraternidade (paixões da alma) e o ar para respirar, alimento para matar a fome e proteção para o corpo (necessidades básicas). Tanto as "paixões" quanto as "necessidades básicas" são matérias-primas das histórias e de todos os livros que venceram o tempo e através de milênios continuam a interessar os leitores e ouvintes. No nosso mundo dinamizado pelas multilinguagens visuais, sonoras e velozes, a leitura da palavra faz-se cada vez mais necessária para que as novas gerações não se imobilizem como "gerações sem palavras". Gerações sem consciência de si mesmas, histórica e crítica. A ausência de autoconsciência torna o indivíduo sem autonomia interior. Um dos caminhos para essa autoconscientização é a leitura: é o corpo a corpo do ouvinte com as experiências de vida do outro, que a literatura lhe oferece. Tudo isso precisa começar quando a criança passa a perceber o mundo à sua volta, um dos meios que os adultos podem usar são os contos de fadas. De maneira inconsciente e divertida, a criança entra em contato com a sabedoria humana que vem da origem dos tempos e foi guardada pela memória dos povos e transmitida pelo "contar histórias". Desse fenômeno tiramos uma lição: o "contar histórias", mais que entretenimento prazeroso, é uma experiência vital, é um exercício de viver. Como existe o código genético fisiológico (DNA), pelo qual a natureza "programa" cada ser humano, também deve existir um "código espiritual" que, desde

os primórdios "programa a alma da humanidade". Nos clássicos, contos de fada e fábulas é essa "alma da humanidade" que nos fala. As grandezas e as misérias do ser humano estão ali transformadas em narrativas mágicas que seduzem e convencem porque, de maneira inconsciente, tocam o leitor em suas aspirações vitais mais profundas e muitas vezes, inconscientes. Assim, por exemplo, em "Branca de Neve", na trama criada entre a rainha madrasta, a Branca de Neve e os sete anões entram em confronto a inveja ou o ciúme que a beleza e a bondade podem despertar; valorizam-se a paciência diante de um destino adverso e a busca de outros caminhos para fugir dele; exalta-se a solidariedade a ser dada a quem necessita; recompensase a virtude e castiga-se o mal; exalta-se o poder regenerador dos maus. São experiências humanas que o imaginário do leitor vivencia de maneira inconsciente e, com elas, seu mundo vai-se enriquecendo. Nas "transformações" que são comuns aos contos de fadas (a do "Patinho Feio" em cisne; do sapo ou da Fera em príncipe etc.) estão claras as transformações que o ser humano precisa passar da infância a maturidade para se realizar em plenitude quando persegue um ideal de vida. Há um perfeito paralelo entre as histórias contadas e a vida humana, quando a entendemos como uma caminhada, em busca da autorrealização. Nesse caminho surgem obstáculos, inimigos, maldades, bruxas, madrastas etc., mas também auxílios, amigos, fadas, anões e o final é sempre feliz: a realização do ideal. Todos nós para nos realizarmos precisamos ter um projeto de vida; entregamo-nos à "caminhada" para realizá-lo, encontramos "obstáculos" que precisam ser superados por nossa paciência, esforço e por fim, a realização: o "final feliz". O ser humano veio para "dar certo". Quando não dá é porque algo não foi bem no mundo à sua volta. Ao ouvirem ou lerem tais contos as crianças, mesmo sem o saber, estão formando as leituras de mundo que as ajudarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas histórias maravilhosas, há uma verdade vital. O sucesso dos contos de fadas e clássicos infantis se dá pelo fato de que sua matéria-prima é extraída de verdades humanas e, portanto, não envelhece. É fundamentada em necessidades humanas: o fundo impulso de autorrealização do indivíduo; o desejo do eu de ser aceito pelo outro; a vontade de poder; a luta pela preservação física. Necessidades que uma vez frustradas geram tragédias. Para além do prazer e das emoções do leitor, ao participar de tais aventuras, lhe dá grandes lições de sabedoria e de vida. É preciso descobrir que os contos de fadas têm na base a vida real e que a literatura infantil não é "infantil", como o senso comum (distraído) a considera. É acima de tudo um excelente meio de educação a ser explorado.

Tudo o que acontece ao nosso redor, desde a nossa primeira infância, fica registrado em nosso inconsciente. Isto significa que tudo aquilo que vemos, ouvimos e sentimos influi no nosso desenvolvimento e amadurecimento. Desde a época remota, o ser humano ao desenvolver a linguagem, transmite de geração em geração suas histórias, seus causos e por meio deles, seus mitos e ensinamentos. Assim, a criança que ouve histórias desde pequena adquire muito cedo o gosto pela leitura. O essencial que os pequenos sejam motivados a contar histórias antes mesmo que aprendam a ler. Gostar de histórias é um hábito que deve ser estimulado desde cedo. A partir de 2 anos, a criança já tem condições de acompanhar enredos e, estimulada por eles, dar asas à própria imaginação. As histórias podem ser contadas por pais, irmãos, avós ou professores e são, sem dúvida, uma via de mão dupla, fazem bem a quem ouve e a quem conta. O exercício de contar histórias possibilita debater importantes aspectos do dia a dia. Também é uma forma de ensinar temas éticos e de cidadania, além de propiciar um mundo imaginário que encanta. A criança necessita ouvir histórias para desenvolver sua imaginação, observação, e a linguagem oral e escrita, assim como o prazer pela arte, a habilidade de dar lógica aos acontecimentos e estimular o interesse pela leitura. Partindo deste pressuposto, quanto mais cedo a criança tiver contatos com livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior é a probabilidade de nela nascer de maneira espontânea, o amor aos livros. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história de sua vida, a mais importante para ela. Da reunião de histórias do passado, a criança constrói o quadro dela mesma no presente. No entanto, é necessário sublinhar: os livros devem ser introduzidos na vida da criança de acordo com o seu nível de compreensão do mundo, de seu nível de elaboração de pensamento e sua experiência anterior. Isso significa que o livro ideal para a criança é aquele em que ela encontra tanto elementos que ela já reconhece, como alguns elementos novos, a partir dos quais ela possa alargar seus horizontes e enriquecer sua experiência de vida. Além disso, é fundamental que o livro venha sempre associado a momentos de prazer. Para os bebês o livrinho de plástico na hora do banho, com o qual ela pode bater na água e vê-la respingar, é muito prazeroso. Para crianças já um pouco maiores, nada é mais aconchegante que uma historinha bem contada, na hora de dormir. Se os pais tivessem consciência da importância de contar uma história ao pé da cama para seus filhos pequenos, certamente teríamos uma adolescência menos traumatizada. As vozes do pai ou da mãe chegam aos ouvidos dos pequenos carregadas de afetividade. Desta afetividade, que se expressa na voz, no olhar, no carinho e no aconchego, a criança precisa para minimizar os conflitos que a acompanham em seu crescimento. Sublinhamos, a fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva. Para despertar o amor e o interesse duma criança por

livros, é de suma importância que ela veja e sinta que o livro motiva diálogo, traz prazer e estimula a comunhão e a afetividade. A presença de livros e o hábito de leitura na família parecem ser condições ambientais favoráveis como se a leitura fosse transmitida por contágio. O ato de contar uma história, além de ser uma atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, por meio da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir fazem da atividade uma experiência de interação que aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito e iluminam nosso interior, tornando os pequenos mais flexíveis para aceitar diferenças. Com a fala enriquecida por um vocabulário ampliado, os baixinhos são estimulados a participar de diferentes situações e acabam arriscando suas primeiras opiniões. Ouvilos após a história gera acolhimento e receptividade ao que eles têm a dizer, e os ajuda a reconhecer a própria existência, a construir bases afetivas sólidas e a interagir com as pessoas a quem estão aprendendo a amar. Contar histórias é uma arte. Muitas pessoas têm um dom especial para esta tarefa. Mas isso não significa que pessoas sem esse dom excepcional não possam tornar-se bons contadores de histórias. Com algum treinamento e alguns recursos práticos qualquer pessoa é capaz de transmitir com segurança e entusiasmo o conteúdo de uma história para pequenos. Portanto, contar histórias é uma excelente oportunidade para aproveitar bem os bons momentos com a criança. Estar atento ao que dizem, mostrar entusiasmo, curiosidade e esticar a conversa com perguntas que os estimulem a exercitar a linguagem e a criatividade são fundamentais.

A contação de histórias é uma atividade fundamental que transmite conhecimentos e valores, sua atuação é decisiva na formação e no desenvolvimento do psiquismo humano. Gerações e gerações de professores, psicólogos, psicanalistas, como também orientadores educacionais, pedagogos e artistas discutem a adequação e validades dessas narrativas para as crianças. Por se tratar de um mecanismo parecido com o brincar é que o fato de contar histórias tem ganhado espaço nos estudos da Psicologia. As histórias são instrumentos poderosos que podem ser utilizados na clínica infantil. Os contos de fadas são as únicas histórias que de maneira simples e simbólica falam das perdas, da fome, da morte, do medo, do abandono, da violência... Eles têm suas bases nas camadas do inconsciente coletivo, em sentimentos comuns a toda a humanidade, por isso encontramos histórias bastante parecidas em diversas culturas pelo globo e em épocas diversas.

Como é reforçado por Abramovich (2003, p. 24):

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. Ela é(ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história)

Os contos de fadas possuem um fundo arquetípico, sentimentos complexos organizados de um modo fácil de entender especialmente pelas crianças, mostram que é natural ter pensamentos destrutivos e maus, que não se é essencialmente construtivo e bom e que é preciso ordenar os sentimentos e as tendências contraditórias. As histórias são acontecimentos da realidade externa, fatos da comunidade de acordo com a cultura, etnia, mas as histórias falam da realidade interior na construção das nossas culturas, das estruturas psicológicas das pessoas e dos grupos humanos. São arcaicos, mas também são atuais, atraentes e investigadores, porque mostram o que se evita manifestar nas sociedades contemporâneas: raiva, inveja, mentira, também felicidade, amor, generosidade.

Segundo Coelho, (2002 p. 12):

A história infantil mantém o mundo mágico que tem na criança há quem conte histórias para destacar mensagens, repassar conhecimento, fazer obedecer até fazer uma espécie de intimidação se não bagunçar, conto uma história. “se isso” “se aquilo” quando contrário que funciona

Os contos tratam de princípios éticos universais, falam da busca da totalidade psíquica, da plenitude do ser. Sabendo que os contos antecedem a leitura, pois são usados no cotidiano das crianças pela família desenvolvendo seu imaginário, eles muito têm a contribuir para desenvolver o gosto pela leitura e para a resolução dos conflitos internos infantis. Ouvir história é recuperar a herança do homem, seus medos, descobertas e desejos. As crianças sabem muito bem o que é essa herança no turbilhão de sentimentos que vivenciam, é onde entra a figura do professor contador de histórias como mediador deste processo de aprendizagem de lidar com as emoções. Para a criança muitos de seus sentimentos são tão confusos, perturbadores e dolorosos que é difícil administrá-los, trazendo assim infelicidade. Essa energia emocional fica represada e acaba vazando na forma de sintomas físicos, neuróticos ou comportamentais, como crueldade, comportamento agressivo, dificuldade de aprendizado, falta de concentração, hiperatividade, obsessões, ansiedade. Apesar das crianças precisarem de ajuda para lidar com seus sentimentos estas não conseguem falar com naturalidade e facilidade sobre seus problemas, isto porque não estão habituadas à linguagem cotidiana, para elas esta não é a linguagem do sentimento, elas se expressam melhor através da metáfora, da imagem como em histórias e sonhos. A comunicação por meio da narração de histó-

rias fala as crianças mais profundamente do que a linguagem literal, a linguagem do pensamento; dramatizar com bonecos ou fantoches, representando aquilo que se quer dizer através do desenho ou pintura é fazer uso da linguagem imaginativa, essa é naturalmente a linguagem infantil. Deve-se estar atento quando uma criança pede para que se repita determinada história, não negando a ela esse direito. Essa determinada história provavelmente trata de questões com as quais a criança está lidando, e enquanto não se esgotar esse conflito, a criança irá procurar outra vez a mesma história para alcançar através dela o seu final feliz. Mas não é o adulto que deve tentar achar a história adequada para cada criança, pois só ela mesma é capaz de realizar a identificação do enredo com os seus conflitos. Nas histórias, o mal está tão presente quanto o bem, existem inúmeros obstáculos a serem vencidos, aparecendo escolhas de solução que permitem que a vitória aconteça. Todos esses aspectos fazem parte da vida psíquica da criança, formalizando o processo de identificação. Àquele herói que luta e vence mostra a possibilidade de não desistir diante dos problemas da vida real e ter forças para superar todos os desafios. Os seres que figuram o mal significam o aspecto instintivo do homem e, ao serem subjugados, criam a possibilidade de equilíbrio entre a natureza animal, instintiva e a humana. As narrativas em sala de aula são ótimas ferramentas para o desenvolvimento da subjetividade das crianças, o conto permite que esta experiente emoções, vivência em suas fantasias, sem que precise passar pelas mesmas situações na realidade, além disso, a história oferece a criança uma nova forma de pensar sobre seus sentimentos dolorosos ou intensos demais. Essa proposta deveria ser um trabalho sistematizado e permanente nas escolas e os professores, orientadores, psicólogos e artistas precisariam ter um desenvolvimento pessoal e uma intimidade com seus próprios inconscientes, para poder favorecer (ou pelo menos, não atrapalhar) o encontro das crianças com seu mundo interno.

Durante os primeiros anos de vida da criança, são construídas e desenvolvidas maneiras particulares de ser e esquemas de relações com o mundo e com as pessoas. Elas vão construindo suas matrizes de relações a partir de sua interação com o meio, com isso o seu comportamento emocional, individualização do próprio corpo, formação da consciência de si, são processos paralelos e complementares do desenvolvimento da criança e é nesta fase que prevalecem os critérios afetivos sobre os lógicos e objetivos. A criança ao ouvir uma história, dependendo da forma que ela é contada e por quem é contada, pode causar a ela reviravoltas de saberes e ideias, elas passam a se interessar melhor por um mundo de criações onde tudo se pode. Através de uma boa história os pequenos são capazes de desempenhar capacidades incríveis, buscando cada vez mais seu conhecimento, estimulando sua curiosidade, assim desejando ouvir seus pais, avós e professores, deseja também ler livros, escrever, e até mesmo contar sua própria história, de forma que sua motivação para ir à escola e fazer suas tarefas se torna mais aflorada e eficaz a cada dia. Uma criança ao ouvir contos de fadas, transforma a pedra em cada uma das palavras que lhe são contadas, trazendo lembranças, sonhos, desejos, personagens, dúvidas, medos e associações. Quando a criança entra no "mundo da fantasia e da imaginação" de um conto de fadas, ela elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes do adulto indo além daquelas de sua experiência cotidiana, buscando alternativas para transformar a realidade. No faz de conta, seus desejos podem facilmente ser realizados e quantas vezes a criança desejar, criando e recriando situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior. Os contos de fadas atuam no emocional e imaginário da criança, e sua contribuição está em auxiliá-la a tomar decisões para sua independência, em acomodar os seus sentimentos e lhe dar esperanças de que seus esforços poderão lhe conduzir a um final feliz. No conto, o símbolo pode ser um personagem, que irá enriquecer a identidade da criança, porque ela irá experimentar outras formas, de ser e de pensar, possibilitando a ampliação de suas concepções sobre o meio, pois no faz de conta, a criança desempenha vários papéis sociais. Os contos também conseguem deixar fluir o imaginário e levar a criança a ter curiosidade, que logo é respondida no decorrer dos contos. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivem e atravessam, de um jeito ou de outro, através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelos personagens de cada história. Os contos cumprem a função de expor pela criança as suas fantasias, já que elas provocam medo, desejos e perigos. Assim, se não falar dessas fantasias ninguém saberá e não poderão realizar-se. Com os contos, as fantasias são expostas pela boca dos personagens. Parte importante na vida da criança desde a menor idade, a literatura constitui alimento precioso para sua alma. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. A criança tem um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias. Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos adoram ouvir uma boa história, a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa. O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a histó-

ria que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas. A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. As crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a menor idade. A criança passa a interagir com as histórias, acrescenta detalhes, personagens ou lembra de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreenda melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegada a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros. O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário, a criança percebe desde muito cedo, aprende que livro é uma coisa boa, que dá prazer. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. Ao ter contato com livros, seja com pequenas gravuras e textos simples, a criança pode criar seu próprio mundo com sonhos e fantasias, oportunizando o conhecimento de si mesma e do ambiente que a cerca. Quando os professores e principalmente os pais lêem histórias ou inventam colocando as crianças como personagens, despertam nas mesmas novas ideias e conhecimentos. É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos. A história é contada visando deleitar a criança; infundir o amor à beleza; desenvolver sua imaginação; desenvolver o poder da observação; ampliar as experiências; desenvolver o gosto artístico e estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade. Sendo assim fica evidente a importância de ouvir (contar) histórias para as crianças desde cedo, pois eleva o seu potencial cognitivo a desenvolver mais rápido para a leitura e escrita.

A arte de contar histórias vem se expandindo cada vez mais, em virtude da necessidade do mundo contemporâneo de promover momentos lúdicos, de prazer, de aprendizado e de captação de sensações e sentimentos. A contação de histórias provoca na criança prazer, amor à beleza, imaginação, poder de observação, amplia as experiências, gosto pelo artístico, a estabelecer ligação entre fantasia e realidade. As histórias enriquecem a experiência, a capacidade de dar sequência lógica aos fatos, sentido da ordem, esclarecimento do pensamento, a atenção, gosto literário, ampliação do vocabulário, o estímulo e interesse pela leitura, a linguagem oral e escrita. A contação de histórias, conduzida em um ambiente agradável, é uma das grandes oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. É uma das atividades mais antigas do ser humano, servindo inicialmente para contar fatos recentes ou episódios passados, formando agrupamentos fortalecidos e comunidades com identidade e origem. Estes são momentos nos quais abrem-se oportunidades importantes para a construção de uma identidade social e cultural que será apresentada a criança. Por meio delas podemos enriquecer as experiências infantis, desenvolvendo a linguagem, ampliando vocabulário, formando o caráter, a confiança no bem e proporcionando a ela viver o imaginário. A informação hoje está bastante difundida, pelos mais diversos meios de comunicação, processo facilitado pela tecnologia que apesar de ser atualmente insubstituível em nossas vidas, deve ser usufruída com cautela, evitando-se assim o individualismo, já que tais mídias não necessitam do envolvimento com o próximo, reduzindo em muito os diálogos familiares. A narrativa chega cedo à vida da criança, já em seus primeiros dias de vida através do padrão musical regular das cantigas, seguindo com as músicas infantis, canções da infância e juventude dos pais, associando-se também com as conversas do adulto ao bebê, contando fatos e familiarizando-o com os ritmos do relato e com o que significam. Além disso, as histórias estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento, tais como a comparação (entre figuras e textos), o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamentos convergentes e divergentes, as relações espaciais e temporais (toda história tem início, meio e fim). A história tem também a função social, e a contextualização do indivíduo no seu tempo e ambiente, com os valores do seu agrupamento, tendo como base a evolução dos espaços, indivíduos e da sociedade. A criança que ouve histórias, comprovadamente se tornará um adulto mais criativo, flexível e melhor preparado emocionalmente, despertando processos internos de compreensão e adaptação. Além disso, quem lê para uma criança não lhe transmite apenas o conteúdo da história, promovendo seu encontro com a leitura, possibilita-lhe adquirir um modelo de leitor e desenvolve nela o prazer de ler e o sentido de valor pelo livro. Pesquisas fundamentam a ideia de que nunca é cedo demais para começar a contar histórias para as crianças. O material escrito nos dias de hoje é imenso e cabe ao adulto supervisionar o conteúdo no qual as crianças têm aces-

so, levando em consideração crenças, valores e ensinamentos a serem transmitidos. Dentro dos vários tipos de histórias, os contos infantis sempre agradaram e instigaram as crianças, fazendo-os imaginar os personagens, fazendoos aprender a lidar com as relações sociais e buscando repassar valores de convivência em sociedade. A fantasia e a magia de uma história encantam e despertam as imaginações da criança e, com isso, criam condições favoráveis para o desenvolvimento de uma mente criativa e inventiva. Escutar histórias é o início para tornar-se um leitor, um inventor, um criador. A contação de histórias não é uma prática nova. Ela é muito antiga, e está presente na sociedade desde os primórdios dos tempos, utilizada com a principal função de repassar para as outras gerações determinados costumes e crenças, ou seja, conhecimentos e valores construídos pelos seres humanos, nas diferentes culturas. Sabemos que atualmente o ato de contar e ouvir histórias não se restringe apenas ao cotidiano familiar. Está presente nas instituições de educação. Porém, o fato de existir não significa que é utilizada visando o processo de ensino e aprendizagem. Dicas sobre como contar histórias:

• Escolha leituras que tenham ligação direta com a criança;

• A história a ser contada e apresentada deve estar bem memorizada;

• Destaque e sublinhe os tópicos mais importantes;

• Procure vivenciar a história, envolva-se com ela;

• Fale com naturalidade e destaque com gestos e variações de voz;

• Ofereça espaço aos ouvintes que querem interferir na história e participar dela;

• Transpareça a alegria e o prazer que elas provocam;

• Incentive a criança diariamente;

• Enriqueça a narração com ruídos, movimente o corpo;

• Crie a "hora da história";

• Estimule a criança a recontar a história que ouviu da sua própria maneira;

• Sente-se no nível da criança;

• Explique (quando necessário) o significado de novas palavras;

• Preserve a atenção da criança;

• Cuide do local no qual a história será contada.

Contar histórias para crianças é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, é suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar ideias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos. E ouvindo histórias que se pode sentir emoções importantes como a tristeza, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais. Uma história deve ser contada emocionalmente e não simplesmente apresentada em seu enredo. Uma boa história é uma obra aberta, que permite muitas leituras, muitos caminhos, muitas saídas. Contar uma história é fazer a criança sentir-se identificada com os personagens. É trazer todo o enredo à presença do ouvinte e fazer com que ele se incorpore à trama da história, como parte dela. As crianças agem, pensam, sentem, sofrem, alegram-se como se fossem elas próprias os personagens. A história assim vivida pode provocar-lhes sentimentos novos e aperfeiçoar outros. Por isso as histórias não devem ser deprimentes. O final deve ser feliz, para transmitir aos ouvintes uma emoção sadia. O principal na arte de contar histórias é saber despertar a emoção.

Abramovich (2003, p.18) destaca que:

> Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] ela é o uso simples e harmônico da voz.

Quando as crianças nos pedem que lhes contemos histórias é porque sentem necessidade de sair de si mesma, de experimentarem uma nova sensação. Para se contar bem uma história é preciso possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, pois os valores artísticos, linguístico e educativos dependem da arte do narrador. As histórias são expressões de uma mesma personalidade em evolução, do princípio do prazer da realidade. Podem mostrar à criança que a transformação, a mudança e o desenvolvimento são possíveis. Que o prazer não é proibido. A dramatização é uma das melhores atividades de enriquecimento, pois além de ser uma das preferidas pelas crianças, oferece valores imprescindíveis ao desenvolvimento de um bom programa de literatura. O objetivo da hora das histórias é a familiarização com a literatura. Desde muito cedo, a criança gosta de ouvir a história da sua vida, a mais importante para ela. À medida que cresce, começa a solicitar determinadas passagens que deseja ouvir. Histórias sobre fatos são importantes, porque ajudam a criança a entender sua origem e que tipo de relações existe entre ela, as pessoas e os lugares. Da mesma forma, as histórias inventadas são importantes. Desde cedo a criança precisa saber de coisas que não fazem parte de sua experiência cotidiana. É comum ela ter um amigo imaginário ou atribuir qualidades humanas e sobrenaturais a um brinquedo ou a um animal. As histórias lidas somam-se então às inventadas, passando a fazer parte de um mundo onde a realidade e a imaginação se completam. Os livros aumentam o prazer de imaginar coisas. A partir de

histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência de vida real. A hora de gostar de um livro juntos é a hora de partilhar: um livro de histórias curtas, contadas com palavras fáceis de ler e entender, ilustrado com imagens que falam da história, das personagens e ações que estão sendo; lidas e mostradas, que faça pensar em coisas novas, que informe, que faça rir de verdade, que seja engraçado, que faça brincar com as mãos, olhos e ouvidos. O importante é que nessa hora não haja pressa, contando ou lendo tudo de uma só vez. É preciso respeitar as pausas, perguntas e comentários naturais que a história possa despertar, tanto em quem lê quanto em quem ouve. É conhecendo a criança e o mistério delicioso do seu mundo que podemos avaliar todo o valor da literatura em sua formação. As crianças têm um mundo próprio, todo seu, povoado de sonhos e fantasias. A história é contada visando:

• deleitar a criança;

• infundir o amor à beleza;

• desenvolver sua imaginação;

• desenvolver o poder da observação;

• ampliar as experiências;

• desenvolver o gosto artístico;

• estabelecer uma ligação interna entre o mundo da fantasia e o da realidade;

Contar histórias é uma arte. Deve dar prazer a quem conta e ao ouvinte. As histórias têm finalidade em si. Contadas ou lidas constituem sempre uma fonte de alegria e encantamento. Por isso as atividades de enriquecimento devem ser leves e espontâneas.

Como afirma Góes (1997, p. 18):

Privilegiar atividades com histórias e materiais literários tem, por certo, repercussões positivas para a criança. Pesquisas têm indicado que, na infância, as experiências com narrativas, em vários contextos, são instâncias de refinamento da cognição

A educação é uma questão primordial no desenvolvimento humano, pois é o meio pelo qual é garantido às outras gerações aquilo que um determinado aprendeu.

Diante dos vários problemas da sociedade contemporânea, a educação enfrenta vários desafios num mundo cada vez mais plural, diversos e cheio de contradições, tendo que lidar com o diferente na busca da equidade educativa e social. A educação infantil primeira fase da educação básica, durante muito tempo foi vista sob a ótica assistencialista, e só recentemente a função pedagógica vem sobressaindo aos poucos. No entanto, o desafio enfrentado diante dessa questão é justamente a superação entre o cuidar e o educar. Educação infantil é, portanto, compreendida como a fase do 0 aos 6 anos, tempo que as primeiras experiências são vivenciadas e os estímulos que são postos maior influência sobre o desenvolvimento da criança. As atividades com a literatura infantil fazem parte de um programa curricular. As histórias não são contadas por contar, são vinculadas a uma atividade pedagógica e apresentadas às crianças geralmente escritas, desprezando assim a narração oral. O professor é o responsável muitas vezes na escolha de livros e histórias para os alunos, portanto ele precisa ter critérios e condições para selecioná-los, primeiramente é necessário que ele tenha critérios para si mesmo. Ainda assim, para as professoras, segundo a análise feita, as histórias da infância, rodeadas de emoção são as mais significativas para as crianças. Com relação aos contos de fadas, as professoras reconhecem que essas narrativas prendem a atenção das crianças e que elas se identificam com os heróis, realizam sonhos impossíveis, como tornar uma princesa ou casar-se com um príncipe. Essas histórias são diferentes porque têm magia e fantasia. Ao ouvi-las as crianças aguçam a imaginação e criatividade. Porém, ainda assim, o professor se sente incomodado quando perde o seu papel de educador. Viver a fantasia não corresponde à prática pedagógica, tira o aluno da realidade, é o mesmo que mentir e o professor coloca-se como a verdade na sala de aula, desconhecendo o interior da criança.

O professor deve estimular as crianças para construir uma relação afetiva com a literatura infantil, aprendendo o valor intelectual que cada obra tem. Favorecer o gosto pelas histórias, textos, poesias, entre outras obras literárias, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar e de ler histórias, entretanto, as professoras entrevistadas na pesquisa de Carvalho (2003) relatam que atualmente os pais não são presentes e a televisão ocupou um lugar importante em suas vidas, por isso as crianças estão ficando prejudicadas, havendo problemas de disciplina e comportamento. Falta limite a essas crianças, controle, regras e modelos. A natureza da criança é pouco aceita dentro do contexto escolar, sua emoção, agressividade e sua necessidade de passar a maior parte do tempo brincando ou sonhando são vistos como um obstáculo. A imaginação e a criatividade tornam-se anormais e o fracasso acaba sendo responsabilidade da criança, de sua consciência familiar, sociocultural e do educador, que é incapaz de exercer suas funções. As histórias, transformadas em atividade escolar, perdem muitas vezes, suas funções lúdica e estética e impedem que as emoções sejam vivenciadas A verdadeira educação pode respeitar e aproveitar a natureza infantil, integrando a fantasia e a emoção em seu processo de desenvolvimento e conhecimento para ingressar em um mundo social e cultural.

O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de for-

mação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor (ROSING, 2009, p. 134).

O primeiro passo consiste em escolher o que contar. Muitas vezes é necessário adaptar verbalmente a história escrita para facilitar a compreensão, considerando o estilo e o gosto pessoal do narrador. É imprescindível que o interesse do ouvinte, sua faixa etária, condições socioeconômicas sejam levadas em conta padrões, mas variar de acordo com o conteúdo da história a ser contada ou apresentada. Sisto (1992, p. 43) destaca que é preciso preparar para tal momento.

Aprender uma história para contar é como construir um filme. Temos que visualizar mentalmente cada coisa que vai sendo contada. Sermos capazes de recontá-la de memória sem que tenha sido preciso decorá-la. Selecionamos os gestos e as vozes que serão utilizados como continuadores da palavra, [...]. A palavra, por sua própria força, demanda gestos e expressões que surgem de forma orgânica, como continuidade, nunca como ruptura. [...] Um contador de histórias é também uma gente de sua língua. Por isso a correção, a clareza, a eliminação de vícios de linguagem e a preservação da literalidade do texto, mesmo numa fala cotidiana, devem fazer parte de suas preocupações.

Para tornar a narrativa, mas atraente, é interessante valer-se de diversos recursos auxiliam na contação, uma vez que os personagens se tornam de certa forma, reais, chamando a atenção das crianças e estimulando sua imaginação. Mas é necessário que o contador de histórias observe as principais características do público para qual ele irá contar a história, facilitando assim a escolha da mesma e dos recursos a serem utilizados. Vejamos alguns desse recursos.

• Simples narrativa: É uma das mais fascinantes de todas as formas de contar histórias, antiga, tradicional e uma autêntica expressão do contador de histórias. Processa-se apenas por meio da voz do contador e de sua postura, não requerendo acessórios, pois, com as mãos livres, sua força se concentra na expressão corporal.

• O próprio livro: O professor poderá fazer uso do livro para mostrar imagens, chamar a atenção de algum detalhe da história, ler uma frase, até mesmo levantar hipóteses sobre o que irá acontecer. Porém, convém lembrar que se for um livro de pouco texto e de ilustrações abundantes, o professor deve narrar quase textualmente, com certas alterações na linguagem, indo desde variações de entonação até impostações típicas de determinados personagens, com o intuito de melhor caracterizá-los e, assim, envolver as crianças.

• Com gravuras: Alguns livros de formato pequeno, de ilustrações que antecipam acontecimentos ou não se correspondem com o texto, histórias em revistas ao lado de outras matérias e anúncios diversos inviabilizam a utilização do livro como recurso ilustrativo. Dessa forma aconselha-se que as gravuras sejam reproduzidas e ampliadas em papel resistente, visíveis para o grupo de ouvintes e, no caso de revistas, as cenas poderão ser recortadas e montadas em quadrados ou retângulos de cartolina, duplo, complementando-se se necessário para obter um visual mais bonito, considerando sempre os elementos essenciais da história.

• Flanelógrafo: o velho flanelógrafo (quadro revestido de flanela ou feltro de cor lisa, sobre o qual se fazem aderir objetos ou figuras, fixadas ou removidas segundo as necessidades do ensino) pode ser uma boa opção para ilustrar uma história com vários assuntos e vários simbolismos.

• Imantógrafo: É um recurso de apresentação progressiva. No verso das figuras devem ser fixados pequenos ímãs para serem colocados em uma placa de zinco ou latão no decorrer da contação de história.

• Quadro de pregas: O quadro de pregas é confeccionado em papel grosso ou cartolina. Suas pregas deverão ter aproximadamente 5 a 7 centímetros; as gravuras poderão ser as mesmas feitas para o flanelógrafo, apenas acrescentando na base 5 a 7 centímetros de cartolina, para que se encaixe nas pregas do quadro.

• Álbum seriado: As imagens da história devem ser pintadas ou desenhadas em folhas de papel; quanto maior as ilustrações, melhor será a visibilidade da criança. O ideal para crianças pequenas é o uso do papel do tamanho de uma folha de cartolina. Os cartazes devem ser presos formando um bloco e a parte superior deve ser reforçada com uma fita forte; nessa fita, deve-se fazer alguns orifícios para unir os cartazes com anéis, cordão ou madeira. O álbum seriado é um recurso que as crianças gostam muito, pois o professor pode criar uma situação de suspense, expectativa e envolvimento.

• um seriado, mas, ao invés de virar as folhas para trás, as partes são desdobradas. É feito com papel cartão e dobrado em forma de sanfona; suas partes são ligadas com fita adesiva, ou fita de tecido.

• Transparência: Conforme a história é contada, as figuras desenhadas na transparência devem ser projetadas no retroprojetor). Transparências, preferencialmente confeccionadas pelas crianças, podem ser outro recurso que desperta interesse e ajuda a fixar a história;

• Mural didático: Sua base poderá ser

feita em cartolina, ou outro material semelhante. É importante que esteja colocado em uma altura de fácil visualização para o público. A história pode ser montada e as gravuras serem cobertas e, aos poucos, no decorrer da história, o professor vai revelando-as, de acordo com a sequência da história. Este recurso pode ser usado pela criança para contar a sua história. A classe também pode organizar um mural a partir de um texto lido, da continuação de uma história trabalhada em sala de aula, ou uma criação de uma história a partir de um texto lido.

• Cinema: Antigo e simples, este é um recurso que desperta o interesse e a curiosidade de todos, pois a história aparece em pequenos pedaços. É importante que os desenhos sejam sequenciados, como outros recursos de apresentação progressiva aqui propostos.

• Apresentação de Slide (power point): Este é um recurso de grande interesse do aluno, pois existem vários textos acompanhados de imagens. Deve ser planejado como todos os outros. As imagens poderão ser projetadas como estímulo, antes, durante, ou no fim da leitura do texto.

• Teatro de sombras: Recurso simples e interessante: uma cortina transparente e esticada na frente do público e uma luz, que deve ser acesa atrás da cortina, de forma que os personagens sejam projetados nela.

• Teatro de Varas: Neste recurso, os personagens são feitos em cartolina e fixados em uma vareta; um biombo em papelão poderá ser montado pelos alunos e por trás dele, a peça é representada com os movimentos da vara, de acordo com a sequência da história.

• Máscaras: São fáceis de fazer, baratas e substituem, tranquilamente, figurinos; um excelente recurso, que pode ser confeccionado com papel, sacos de papel ou tecido.

• Cartazes e quadros: A história lida poderá ser representada com desenhos dos alunos, em forma de álbum seriado, em forma de cartazes, ou em forma de quadros, que poderão ser colocados na parede à medida que a história for contada. O professor poderá sugerir aos alunos que tragam palavras, letras e imagens recortadas relacionados à história e, a partir dos recortes, a criança poderá formar frases relacionadas com a história ou até mesmo montar uma história diferente.

• Dobraduras: O professor deve contar uma história que apresente condições para representação em dobraduras, tais como peixe, barco, sapo, cão, gato, chapéu, flores etc. Assim, cada aluno poderá escolher uma história, falar o porquê de tê-la escolhido, fazer a dobradura, que poderá ser colada em uma folha de papel sulfite, e completar o cenário de sua história.

• História sequenciada: Este é um excelente recurso para ajudar a criança a expressar-se oralmente, como também organizar seu pensamento, assim o professor poderá contar a história em sequência e posteriormente o aluno terá a oportunidade de montar sua própria sequência.

• Avental: O avental poderá ser usado como cenário da história. Ele ser feito de feltro para que as figuras, coladas velcro no verso, sejam fixadas. Os personagens também poderão ser colocados no bolso do avental e serem retirados no transcorrer da história.

Os contos que a caixas contam: Este é mais um recurso ao qual o professor poderá recorrer para contar histórias. As caixas podem ser grandes ou pequenas, quadradas ou redondas; os personagens poderão ser colocados dentro da caixa e, conforme o professor narra a história, ele é retirado da caixa, trazendo encantamento, suspense e diversão para os ouvintes.

• Massa de modelar: pode ser usada pelas crianças para confeccionar figuras da história que acabaram de ouvir, com isso recapitulam e fixam a história.

• Materiais colhidos da natureza: materiais colhidos na natureza e trazidos pelas crianças para ilustrar certos contos de fadas, por exemplo, prendem a atenção e valorizam a sua participação.

• Mudança de ambiente: levar as crianças ao museu, a um cemitério com antigas sepulturas e convidar uma pessoa idosa para falar do passado. Nesse sentido se oferecem muitas possibilidades que devem ser exploradas.

Além dos recursos materiais, os gestos, as vozes e as roupas também são grandes aliados na contação de histórias, enriquecidos de modo significativo a narrativas. Sempre que possível é importante que o professor relacione a história com diversos assuntos, propiciando, além do desenvolvimento inteléctual, cognitivo e afetivo, situações que favoreçam o letramento.

O professor deve usar de várias táticas para desenvolver nos seus alunos o hábito de escutar história e futuramente serem leitores que compreendam e interprete o que está lendo dessa forma serão leitores conscientes que a leitura surgia do ouvir e ouvir com estimulo e assim serão agentes que repassarão o que foi desenvolvido durante o período da educação infanti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil se dá num processo criado pela própria criança a partir das interações que vivencia, sendo assim, a literatura infantil em especial a contação de histórias na educação, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribui para este desenvolvimento. Além disso, a

história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolvem a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção da identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo seu caráter motivador sobre a criança. Por isso é indispensável que o educador tenha conhecimento dos benefícios dessa pratica sobre o desenvolvimento infantil, e saiba utilizá-lo adequadamente em sala de aula no ensino e aprendizagem dos seus educandos, ou na pedagogia hospitalar, como potencializadora dos conteúdos trabalhados e ferramenta interdisciplinar, e não apenas por isso, mas também como uma fonte de prazer, conhecimento e emoção, onde o lúdico se torna um eixo condutor no estímulo à leitura e à formação de uma geração leitora e escritora de alunos A importância da educação na formação da subjetividade humana é imensa. Cada professor e cada educando são diferentes porque são únicos e possuem sua carga de valores, conceitos e preconceitos. Conviver com essas diferenças é tarefa complexa que exige um relacionamento de respeito e confiança entre os pares. Dessa forma, os educadores hoje têm como principal desafio, a autoria do pensamento. Objetividade e subjetividade convivem no espaço do ensinar e do aprender, onde sejam privilegiados aspectos interacionais que possibilitam ao sujeito humano compreender os dilemas e os grandes problemas por ele gerados. Aprender, então, é a própria vida, que deve ser vivida na reflexão, no diálogo, na interação.

Assim, à medida que a criança se desenvolve e amplia seu contato com livros, folheando-os, manuseando-os, encontrará tempo par sonhar e criar aventuras. Com isso, faz-se necessário que o professor haja como um mediador entre a criança e as histórias, pois a partir daí acontecerá a segunda etapa deste processo, o momento da criação com o estilo próprio de cada criança. Portanto, cabe ao professor criar um ambiente acolhedor e aconchegante, favorável para contar histórias e posteriormente criar histórias, utilizando para isso diversos meios, como organizar o cantinho de leitura, contar histórias ao ar livre, entre outros, que a criatividade e a imaginação do professor e dos alunos poderão criar, resgatando a leitura como fonte de encanto e prazer. Que as histórias nunca deixem de nos ensinar a interpretar as noites de frio, de medo. O encanto das paisagens, o ruído dos animais... enfim, que consigamos repovoar o mundo das histórias, nos tornando cidadãos, fazendo de nossas histórias uma história a ser contada.

REFERÊNCIAS

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

ARIÈS, P. O sentimento da Infância. In: História social da criança edafamília.2ed.

BUSATO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Petrópolis, RJ: 2006.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: EditoraVozes, 2003

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

GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael. As relações Intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

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

SOUSA, contação de história na educação infantil, editora Ática.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro:

Conquista, 1961.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E A LUDICIDADE ENQUANTO PRÁTICAS EDUCATIVAS

DIANA MOTA MOREIRA

Resumo

O presente artigo está focado na realidade escolar tendo como mote as práticas da ludicidade enquanto vivência e elemento de construção do autoconhecimento, sociabilidade e desenvolvimento holístico de alunos da educação básica, com inspiração nos saberes da Neuropsicopedagogia. Essas práticas denotam ser importantíssimas para as crianças e também para os educadores, além de apresentar resultados positivos, altamente mensuráveis e apreciáveis. Nessa ótica, pensar o

brincar em sua relação com a aprendizagem é uma condição cada vez mais necessária para os professores a partir dos conhecimentos e atuação da Neuropsicopedagogia, que na sequência exporemos brevemente, dada a vastidão de sua complexidade e bases intelectuais. Contribuindo com esta pesquisa, nos referenciamos aos seguintes autores: CUNHA, BROUGÈRE, VYGOTSKY, KISHIMOTO, PIAGET, ELIAS, FREIRE dentre outros.

Palavras Chave: Ludicidade, Neuropsicopedagogia, desenvolvimento biopsicossocial, sociabilidade, civilização, escola.

INTRODUÇÃO

Pensar uma educação humanizadora, que possa responder por uma formação plena dos educandos, principalmente em se tratando de crianças em vivência na educação básica é de primordial necessidade para a construção de um futuro promissor; formação essa que implica no pleno desenvolvimento de todas as capacidades emocionais, cognitivas e sociais destes educandos, condição que trataremos com o melhor embasamento ao longo deste trabalho.

Sem dúvida, podemos considerar que a educação é o pilar do processo civilizador e essa vivência, tal como defende Elias (1994), começa nas adequações entre o desejo humano em conformação com as exigências sociais, principalmente no que se refere a expressão plena de si frente aos pressupostos da sociabilidade.

Sociabilidade que representa autoconsciência e autoconstrução numa relação propositiva com o mundo, ainda que sob o princípio da adequação ao coletivo (Elias, 1994).

Ora, a educação humanizadora certamente nos oferece esses elementos e deve ser buscada com dinamismo e dedicação, devendo-se abraçar a todos os recursos que sabidamente contribuem com seus sucessos e com a melhoria das relações humanas, pedagógicas e existenciais dos indivíduos e sociedade.

A ludicidade figura com destaque nesta educação humanizadora, não só pelo amplo arsenal de práticas e teorias que possui, mas porque favorece a construção de sólidas pontes entre educadores e educandos, entre o mundo exterior da criança e sua consciência, entre as crianças entre si, e por fim, da criança com o mundo social, sempre mais em expansão e cada vez mais exigente das adequações civilizatórias a que aludimos acima.

Numa necessidade compreensível de esclarecimento, evidenciamos que os termos "civilização", "civilizatórias" e congêneres, referem-se ao sentido pleno de sociabilidade com consciência, pertencimento e expressão de si como realização, nada tendo a ver com as práticas colonizadoras, opressivas e exploratória das nações europeias dos séculos passados, que conquistaram, devastaram e tentaram apagar a cultura e valores de territórios e populações na África, Américas, Ásia e Oceania, aludindo cinicamente que "levavam a civilização aos povos que não a possuíam" e que portanto poderiam ser silenciados ao bel prazer dos conquistadores.

Ao contrário, reconhecemos que toda a bagagem existencial na diversidade humana é "civilização", em particular a vivência pregressa dos alunos, com seus usos e costumes, com sua estética e sua ludicidade, ainda que iniciais. Lembramos também, que o brincar, que a sociabilidade divertida e formadora, também é um processo civilizador, portanto educativo.

Em relação à ludicidade podemos defini-la como princípio pedagógico que busca o desenvolvimento dos alunos através dos jogos, brinquedos, brincadeiras e demais práticas que através do atrativo e divertido proporcionam toda a sorte de desenvolvimentos.

De forma geral, define-se as atividades lúdicas como aquelas que estimulam o desenvolvimento das capacidades, habilidades e potencialidades das crianças por meio de brincadeiras, da interação com o outro, com o desenvolvimento da imaginação, da relação pertinente do corpo e mente e da fantasia, desde que todas essas facetas estejam em consonância com a realidade infantil.

Indubitavelmente, o vivenciar lúdico no universo da aprendizagem deve representar um equilíbrio entre a individualidade da criança e os processos de socialização, além de primar pelo prazer do participar, aprender e repartir.

Por certo, um dos grandes méritos das práticas da Ludopedagogia (segmento da Pedagogia que estuda a contribuição das atividades lúdicas na aprendizagem), é permitir aos educandos a expressão de suas emoções, o senso de realização, o compartilhar de seus sentimentos e a sentir-se parte do todo.

Em complemento, a relação produtiva e harmônica interpares, ou seja, entre as próprias crianças se estendem para as relações intergeracionais (já que se dá com o educador que representa o mundo adulto), o que pode permitir que tais viveres sejam repartidos com a família da própria criança, em seus lares nos momentos de lazer e eventos parentais, onde o brincar entre gerações daria um senso de comunhão e satisfação.

Destarte, se podemos conjuminar educação, civilização e ludicidade, podemos apontar os caminhos para o pleno desenvolvimento humano da criança em suas práticas e o desenvolvimento dos educadores enquanto agentes formadores da condição humana propositiva, inclusive sob o prisma da Neuropsicopedagogia, o qual abordaremos na sequência.

1. LUDICIDADE E NEUROPSICOPEDAGOGIA

A Neuropsicopedagogia é uma área da educação voltada ao estudo das relações entre a aprendizagem humana e o funcionamento do sistema nervoso com suas manifestações. Evidentemente, trata-se de uma ciência de caráter transdisciplinar que tem oferecido (e muito pode oferecer) ao desenvolvimento da Pedagogia e suas práticas, inclusive, no âmbito da ludicidade que confirmam muito de seus princípios.

Dentre os aspectos que destacamos dentre suas potencialidades, temos as possibilidades de evolução dos sentidos sociais, educacionais e pessoais dos educandos, tendo como instrumentos os diagnósticos, as profilaxias e os tratamentos de carências, distúrbios e dificuldades de aprendizagem e sociabilidade, dentre outros.

Torna-se assim pertinente relacionar os méritos da Ludopedagogia com as possibilidades da Neuropsicopedagogia, já que se tem constatado o quanto a ludicidade contribui com os objetos e objetivos da citada ciência e da própria Pedagogia.

Em se tratando da realidade escolar, as práticas e saberes da Neuropsicopedagogia apresentam-se com um caráter preventivo, transformador e solucionador de elementos que vão do desenvolvimento do indivíduo aos vários tratamentos, sempre pensando os princípios humanísticos, civilizatórios e de realização destes, sobretudo aqueles em formação.

Ao estudar o funcionamento do cérebro, entender o universo existencial do educando e produzir as adequações positivas do sujeito com o mundo social, a Neuropsicopedagogia e o profissional de educação que assim se habilita, contribuem para a realização plena do processo educativo íntegro e necessário para a transformação feliz do mundo.

Neste sentido, podemos concordar que se a educação não move o ser humano para sua conclusão existencial, dificilmente este indivíduo atuará de maneira propositiva com o social.

Aliás, lembremos de FREIRE (1987), que afirma com grande propriedade que não cabe à educação mudar o mundo: cabe a ela mudar as pessoas, que mudarão o mundo na medida que se transformarem por ela; nisso reside a união das importantes práticas da ludicidade e da Neuropsicopedagogia.

Tais mudanças globais, positivas e negativas, cada vez mais apresenta-se necessitada dos méritos da ludicidade e da Neuropsicopedagogia, que respondem às necessidades dessa virtualização avassaladora, que tornou-se ainda mais proposta ao isolamento por conta das restrições pandêmicas, além, é óbvio, das atuais contingências de nossa sociedade individualista, desafeita às relações sociais humanizadas e colaborativa.

Neste estado, que acima citamos, as necessidades, carências, patologias e síndromes educativas, no geral, ficaram alijadas de um tratamento adequado, mesmo de uma percepção que contribuísse com o diagnóstico, a profilaxia e o resgate humano daqueles que em sofrimento, defasagem e autodescrédito se viram ainda mais submetidos ao isolamento, negligência e desatenção.

Nesse espírito, a ludicidade e os saberes próprios da Neuropsicopedagogia, respondem apropriadamente, não apenas pelas questões terapêuticas e pedagógicas, mas sobretudo, num princípio temporal (nossos dias atuais) e civilizatório (já que pensa e atua sob o crivo de nossa realidade social contemporânea e futura).

Em relação ao brincar, ao aprender, evoluir e até a autocurar-se pela vivência lúdica, reportamo-nos a Piaget:

"O jogo e o brincar, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, proporciona uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando e brincando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET 1976, p.160)".

Assim, é de grande importância confirmar a necessidade do lúdico como primordial contributo do processo de aprendizagem das crianças na educação básica, tendo como elemento-chave o próprio desenvolvimento destas de forma eficiente e gratificante.

No centro desse processo que visa o pleno desenvolvimento, indicamos como basais a identificação que esclarece como as brincadeiras facilitam o processo de ensino-aprendizagem e tentamos compreender a melhor forma de atuação dos docentes na utilização da ludicidade no espaço escolar, além de apreender como o brincar favorece a educação como um todo e nos próprios processos de aprendizagem.

Tendo como base os méritos da Neuropsicopedagogia, tais elementos se tornam não só constatáveis, como aplicáveis como adequação superior, favorecendo educandos e educadores nestas conquistas desejadas.

Pelo brincar em seu contexto de aprendizagem, interação das crianças, desenvolvimento de novas capacidades e no processo de amadurecimento, o educador pode contribuir grandemente para a profilaxia, trata-

mento e resgate daqueles que se encontram aquém do que exige sua faixa etária e os pressupostos saudáveis para os contextos existenciais que são próprios da criança em questão, nunca percebendo o sujeito pelas generalizações, mas valendo-se em tais parâmetros, das indicações, muito claras e coerentes, determinadas naquilo que estrutura a Neuropsicopedagogia.

2. PENSADORES DA RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E O APRENDER.

Durante muito tempo a educação foi pensada em termos de rigor, exigências e até repressão, como se aos alunos coubesse tão só ouvir e obedecer, sem terem o direito de participar ativamente dos processos, sem expressarem suas emoções, sentimentos e corporeidade, naquilo que Freire (1987) denominou como sendo "educação bancária".

Felizmente esta contingência está sendo cada vez mais desacreditada na medida em que pensadores de várias áreas começaram a propor mudanças com relevante embasamento teórico, valendo-se de saberes próprios da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Antropologia, História, Neurologia, dentre tantas disciplinas.

Cara expressão dessa mudança de paradigma educacional foi a valorização do brincar como elemento fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança, que diante dessas possibilidades, no geral, sente-se agente dos próprios processos, sabendo-se acolhida, vocacionada e amadurecida diante dos seus sucessos intelectuais, emocionais, verbais, motores, racionais, e tantos mais. Nisso podemos fortalecer nossas convicções:

"O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] as crianças que brincam geralmente não estão sós. A escola não deve cultivar apenas a espontaneidade, já que os seres humanos necessitam de diálogo, do grupo (KISHIMOTO, 1998, p. 148-149)".

Com essas constatações de que o brincar é um poderoso instrumento de expansão do pensar, do falar, do agir e do socializar, devemos buscar os âmbitos teóricos que favorecem nossas certezas, a partir de seus principais pensadores.

Valendo-nos de Vygotsky (1989) compreendemos que o brinquedo e o brincar são fundamentais no desenvolvimento da criança, que por tais meios avançam em habilidades necessárias e incontornáveis, tal como a concentração, coordenação motora, autonomia, motivações diversas, ampliação das percepções visuais do mundo ao redor, e tantos outros.

Já Cunha (1984, p.15), nos lembra que "enquanto brinca a criança está se exercitando física, social e emocionalmente. Está crescendo em descoberta que vai fazendo, experiência que vai adquirindo".

Assim apreendeu-se que no brincar as crianças, vivenciam a necessária interação, promovendo a socialização, preparando-a para a atuação no mundo de modo seguro e salutar.

Mesmo o contexto social da criança é muito relevante para o brincar, pois como indica Brougère (2002) que explica que o brincar está intimamente ligado às influências do mundo, pois não é apenas uma atividade interna da criança, mas possui uma base real e uma significação social. O autor lembra que a criança não é apenas um ente familiar ou tão somente um aluno, mas antes, é um ser social e como tal deve ter sua importância reconhecida e apoiada.

Assim, entende-se que a brincadeira categoriza-se como uma aprendizagem social: "A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça" (BROUGÈRE, 2001, p.105).

Por seus aspectos sociais e culturais, o brincar vai além dos saberes dos indivíduos, mas refletem a realidade por estes vivenciadas.

Vygotsky (apud RABELLO, E; PASSOS, J. S. Vygotsky e o Desenvolvimento Humano. Rio de Janeiro, 2006.), afirma que a aprendizagem por si e o desenvolvimento não são sinônimos; consideração importante já que para ele na vida de uma criança, a aprendizagem e o desenvolvimento estão permanentemente ligados entre si, ainda que distintos e frutos de vários processos existenciais; a aprendizagem deve ser apropriada ao desenvolvimento da criança, ou seja, ao seu nível de amadurecimento.

Ressalte-se que a percepção e o conhecimento infantis, construtores da realidade, não se dão imediata ou automaticamente, mas são frutos da imensa gama de experiências, configurando-se enquanto um estágio complexo com vários níveis de graduação, já que a imaginação infantil se articula com as percepções e aprendizagens anteriores, forjando os muitos entendimentos da realidade mesma.

Em relação à imaginação infantil, segundo muitos teóricos, esta passa por muitos estágios até que adquira as capacidades de percepção do real, partindo de momentos em que a criança acredita na absoluta veracidade do brinquedo como em sendo a realidade e

do próprio brincar sem os separar enquanto imaginário do fato, até a percepção de que no brincar esse simbólico é limitado e tem uma função específica e temporária, não sendo a realidade mesma.

Portanto, consideramos que é papel da Ludopedagogia em sua junção com a Neuropsicopedagogia é estimular gratamente a imaginação, o fazer, o integrar e o expandir da criança em seus sentidos plenos, mas favorecendo a percepção da realidade como elemento construtor de si mesmo.

Numa época onde a autonomia, a criatividade, a autenticidade, a autoafirmação, a responsabilidade e o juízo crítico são mais que necessários e exigidos, a educação deve arvorar-se a responder aos méritos da civilização, da construção da humanidade capaz e realizada que contribua com tais princípios e ambições propositivas; a ludicidade, a análise e a terapêutica da Neuropsicopedagogia não são simplesmente opcionais, mas cada vez mais necessárias.

A saber, temos uma confirmação importante:

"[...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino" (FONSECA, 2014, p.1)".

Consideremos, que não se promove o desenvolvimento do ser humano pleno, ignorando os contextos sociais, culturais, econômicos, familiares e das vivências educacionais, além das questões do funcionamento do cérebro, que dialogam com o lúdico, o pedagógico e até das sinapses, forjando o melhor processo cognitivo do aluno na vida escolar como reflexo do seu porvir.

Ainda que seja complexo, para não se dizer difícil, promover tal modelo educativo, que supere a tradição da memorização-repetição, das respostas automáticas, que não permite a criatividade, a imaginação e a autonomia do pensamento, ainda demandará grandes esforços; atualmente temos cada vez mais claro a necessidade de mudanças no lidar, no fazer, no estimular e no aceitar da produção, dos avanços e das afirmações dos educandos que favorecidos pelo lúdico, expressam-se positivamente no âmbito da escola.

Contribuindo com esta consciência e senso de oportunidade temos nesta relação a:

"Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO; COSTA, 2015, p.7)".

Não por acaso, nas normas norteadoras da Neuropsicopedagogia, que constatamos mais que lúcidas e justificáveis, podemos confirmar pelo artigo 29, que explicitam as funções do neuropsicopedagogo que se resumem em:

"a) Observação, identificação e analise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, considerando os preceitos das neurociências aplicada a Educação, em interface com a Pedagogia e Psicologia Cognitiva;

b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos que são atendidos nos espaços coletivos;

c) Encaminhamento de pessoas atendidas a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/ especialização contribuir com aspectos específicos que influenciam na aprendizagem e no desenvolvimento humano. (SBNPp, 2016, p. 4)".

Por isso, no item 'b', com as melhores interpretações, temos que as práticas da ludicidade são aplicáveis e desejáveis, sempre visando o desenvolvimento salutar e transformador da criança em atendimento e educação pelos princípios da Neuropsicopedagogia.

Aos especialistas em Neuropsicopedagogia cabe desenvolver uma atuação significativa nos âmbitos diagnósticos, com os instrumentos e ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, atuando nas questões contemporâneas que gravitam, não só nas problemáticas próprias do aluno, mas nas realidades familiares, culturais e socioeconômico que de maneira geral podem contribuir com o fracasso escolar ou seu sucesso.

Noutro aspecto, como sabido, a partir da junção ludicidade e Neuropsicopedagogia podemos obter respostas claramente positivas em relação aos casos de defasagem da aprendizagem, dos casos de indisciplina, agressividade injustificável e incivilidade, que são comuns (infelizmente) na trivialidade escolar. Nessa situação, é fundamental que as famílias confirmem suas presenças, interesses e ações curativas na vida escolar dos filhos, para que haja superação e realização existencial em todos estes agentes.

Certamente que a negligência dos pais ou responsáveis, tanto na vida escolar, quanto no trato afetivo, legam aos filhos sentimentos de revolta, carência, insegurança, rancor, desvalorização e apatia, favorecendo o surgi-

mento de graves traumas, que se refletem no processo da aprendizagem do aluno e em sua sociabilidade.

Um educador gabaritado com os méritos da ludicidade e da Neuropsicopedagogia pode favorecer o melhor tratamento destes quadros, enquanto atuação na educação escolar e enquanto ponte com a família, que pode ser tão orientada, educada e vocacionada quanto o filho, podendo junto ao professor cumprir seus papéis afetiva e socialmente e nos pressupostos da civilidade.

Não obstante, boa vontade, a mera visão de "sacerdócio pedagógico", "ideal de família" dentre outras concepções benfazejas, mas desestruturadas, não darão conta das necessárias transformações humanísticas, formadoras e civilizatórias, daí o tratamento que demos a tais assuntos neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta exposição e argumentações, sempre em busca da fidelidade teórica e à condizente interpretação que responda por esta, podemos defender alguns elementos primordiais, dentre estes que a ludicidade é fundamental e incontornável na condução de uma educação eficiente e humanizadora.

Que o pensamento multidisciplinar é uma real necessidade nas escolas, não por ser "moda", mas porque, sabidamente pode (e geralmente) apresenta soluções e prevenções que doutra forma, em sendo ignoradas, podem comprometer o cotidiano e os participantes da vida escolar.

Que a presença dos pais em todos os níveis da realidade escolar e da vida dos alunos são tão importantes quanto fundamentais para que as possibilidades da Pedagogia aplicada se tornem sucesso e constatação na vida dos educandos.

Que as formas de aplicação da "educação bancária" são infrutíferas e fonte de exclusão, sofrimento e frustração para os educandos, ainda que o senso comum e as visões mais reacionárias e ignorantes das vivências pedagógicas humanitárias, a defendam baseadas em saudosismos e ideologias não democráticas.

Que a ludicidade, desde seus pensadores e teóricos, até a singela aplicação no cotidiano da sala de aula, é eficaz e constatável elemento de aprendizado, contentamento, capacitação, crescimento, sociabilidade e amadurecimento tanto dos educandos, quanto dos educadores e até das famílias.

Que a diversão, interação, aproximação intergeracional e interpares no viver pedagógico tem-se mostrado eficiente e produtivo, principalmente na realidade da educação básica.

Que a ludicidade exige formação teórica consistente e um cabedal de práticas aceitas e constatáveis para que sua eficiência se concretize.

Que o educador, a escola enquanto instituição de vanguarda e a família, participem dos processos intelectuais, humanos, sociais e terapêuticos que ajudem a formar os educandos.

Que profissionais de educação com formação complementar em Neuropsicopedagogia podem atuar exemplarmente para o melhor dos educandos, do universo escolar e para o coletivo de todos os que participam deste ambiente.

A ludicidade não é uma atuação fantasiosa e dispersa das práticas educativas, mas uma resposta adequada para que obtenha sucesso escolar.

Assim, desde os séculos passados temos ciência pelos profissionais de diversas áreas, reconhecidos universalmente pelas suas capacidades, seriedade, clareza inconteste em seus estudos, experimentos e conclusões, que a educação não é um processo de "transmissão", nem atributo genético, nem uma "graça divina", mas um processo humano plenamente compatível com a realidade humana mesmo, desde que estruturado em princípios científicos, em agires coerentes com os saberes desenvolvidos a partir de sólidas bases e fazeres comprovados.

A Neuropsicopedagogia nos confirma tais alegações sobejamente, demonstrando aspectos que vão além das interações humanas, mas que muitas vezes se estruturam nas constatações neurológicas e nos resultados de suas vivências.

Vivências estas que não se acomodam em meras interpretações, definições, teorias e esperanças, mas que se explicitam em resultados constatáveis e apreciáveis, onde se comprovam os méritos de sua análise, terapêutica, profilaxia e esclarecimento.

Não se pode negar que os tratamentos da ludicidade e da Neuropsicopedagogia, em muitos aspectos atendem aos apelos freirianos contra a famigerada "educação bancária" que imagina a submissão, a homogeneização ao rés do chão dos alunos e o afastamento do real existencial dos que aprendem, bem como o cerceamento das muitas facetas que respondem por sua realidade da sala de aula, ignorando sua vida pregressa, suas heranças socioculturais, sua realidade familiar, suas habilidades, potenciais, carências e necessidades, ajudando no fracasso enquanto norma comezinha.

Será difícil educar ignorando tais aspectos, daí que apoiar-se enquanto educador nas práticas da ludicidade e Neuropsicopedagogia não constituem uma mera opção mas uma necessidade premente, onde conhecimento, o fazer e o embasamento teóricos gabaritam não só o educador e a escola, mas também a família; num âmbito maior, a própria sociedade em construção.

Ninguém está isento da responsabilida-

de de gerir uma realidade feliz para as crianças e as futuras gerações, destarte, lançar mão de todos os saberes e práticas condizentes com uma sólida formação e com a realização destes jovens educandos é um dever que não pode ser negligenciado.

Nesse espírito cabe alguns elementos formadores, conscienciais, educativos e até políticos (no melhor sentido da palavra, onde no original grego pode-se interpretar o termo como a junção das palavras 'ética' e 'coletivo' enquanto um exercício do fazer público), ou seja, que as escolas proporcionem os procedimentos adequados ao lúdico, ao neuropsicoaprendizado e ao desenvolvimento com apoio dos poderes estabelecidos e de todos os agentes sociais.

Que os educadores, de todos os níveis, sigam em sua autoformação se inteirando dos constantes avanços teóricos e práticos que contribuam com seus méritos, capacitações e conquistas enquanto realidade no trato com seus alunos.

Que as famílias aprendam paripassu com seus filhos e se responsabilizem por eles, pela sociedade e pelo apoio que possam confirmar aos educadores e à comunidade escolar como um todo, sempre carente e alvo das maledicências dos reacionários de plantão que interpretam o lúdico e os fazeres da Neuropsicopedagogia como elementos desnecessários e/ou ineficientes, ansiando, descabidamente pela educação opressiva de antanho.

Seja como for, reconhecemos nisso que expusemos ao longo deste artigo, a pertinência, a necessidade e importância de trazer o lúdico como eficiente elemento pedagógico e que é de vital importância a continua formação do professor, ainda mais tendo como referencial a Neuropsicopedagogia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. Loila, São Paulo, 2003.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ELIAS, N. O Processo Civilizador: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

FONSECA, Vitor. Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, Portugal. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KISHIMOTO, Tizuku Morchida (Org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira,1998.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação Precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Revista de Educação do Ideau. v. 10, Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246_1.pdf.

Acesso em 13/10/2022.

RABELLO, E; PASSOS, J. S. Vygotsky e o Desenvolvimento humano. Rio de Janeiro, 2006.

SBNPp. Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia. 2016. Disponível online em: www.sbnpp.com.br. Acesso em 13/10/2022.

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

PROCESSO AVALIATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

EDER TEODORO DA SILVA

RESUMO

Ao longo dos anos em que a Educação Física se constituiu como disciplina do currículo escolar, a pedagogia tecnicista é uma tendência que se iniciou no Brasil entre as décadas de 60 e 70, suas contribuições para a formação do sujeito tinham alcances e formas distintas: por vezes, tendo a aptidão física como centro da proposta, ou seja, buscando métodos para os estudantes adquirirem aptidão física com consequências no meio social; em outros momentos, visando à aquisição de habilidades técnicas e, consequentemente, um perfil psicocultural de sujeito ativo fisicamente; em outras ocasiões, buscando o desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas e aquisição de saúde em consequência da atividade física regular; e também destacando a aprendizagem de habilidades técnicas desportivas e a detecção de talentos para atividade esportiva-sendo que até o atual momento percebem-se algumas de suas características. E no método de avaliar não é diferefente, pois ainda observamos alguns professores e professoras com dificuldades e incertezas. Para levar os estudantes a conhecer o próprio corpo, diversidade cultural, adquirir conhecimento científico, entre outros, um excelente caminho é diagnóstico prévio e análise constante.

INTRODUÇÃO

Atualmente existe um interesse muito

grande por parte dos educadores em buscar um melhor aprimoramento no ensino, de modo que conteúdos sejam apreendidos pelos estudantes de forma cada vez mais eficaz. Não é diferente entre educadores da área da Educação Física. Entretanto, neste âmbito deparamo-nos com um dilema histórico que ultrapassa a metodologia e envolve toda uma ideologia fortemente enrraizada na nossa cultura e que se refere não somente à Educação Física Escolar, mas a toda a história do desporto no Brasil, e os papéis que este tem cumprido na nossa sociedade ao longo do tempo.

Na Educação Física a avaliação é a chance de verificar se o estudante aprendeu a conhecer o próprio corpo, diversidade cultural, valorizar a atividade física e exercício físico como fator de qualidade de vida, entre outros eixos temáticos. Portanto, nada de considerar apenas a frequência às aulas, o uniforme ou a participação em jogos e competições, nem comparar movimentos técnicos e habilidades. Não há uma única fórmula pronta para avaliar, mas é essencial detectar as dificuldades e os progressos dos estudantes de maneira heterogênea.

História da Educação Física no Brasil

Antes de entrarmos no assunto métodos avaliativos em Educação Física, passaremos por alguns períodos históricos para compreendermos quais eram os objetivos e suas respectivas evoluções conforme a sociedade foi se transformando durante os anos.

A Educação Física Higienista predominou durante o período de 1889 a 1930, onde a ênfase era a saúde. A educação física deveria formar indivíduos fortes, saudáveis e sujeitos a aderir as atividades boas em detrimento de maus hábitos.

No século XIX a Ginástica Corporal é sistematizada, com objetivo de proporcionar a educação do corpo em função das necessidades das indústrias na época. Para RUI BARBOSA (1882) não existe outro meio que melhor influenciasse os jovens dos hábitos higiênicos que a Educação Física como disciplina escolar. A "higiene do corpo e a higiene da alma são inseparáveis".

Dentro destes preceitos sanitários, que ocorriam no país, buscava-se nas escolas, a educação integral do indivíduo, a busca de corpos saudáveis, regeneração da raça, promoção da saúde, busca de ensinamentos da moral e servir à pátria. Para Castellani (1988) corpo deveria ser saudável, robusto e harmonioso organicamente. Surge então, Educação Physica.

A Instituição Militar também foi uma grande influenciadora. O período da Educação Física militarista compreendeu-se enfaticamente entre (1930-1945) - buscava desenvolver o corpo, emprego da força física. Baseada no pensamento positivista, pautada na ordem social, visando o progresso do país, pois a Carta Régis sancionou a criação da Academia Real Militar. Os militares auxiliaram na sistematização de movimentos práticos, baseavam-se nos métodos europeus de ginástica, mais especificamente, o método alemão.

Nessa época, é possível perceber diferenças entre as atividades físicas e exercícios físicos entre homens e mulheres, criando estereótipos que algumas pessoas reproduzem até os dias atuais, dizendo que mulheres são mais frágeis que homens, por exemplo.

Nas escolas, os professores eram em sua maioria ex-praticantes de ginástica ou formados por escolas militares. Os exercícios físicos ganharam uma função na escola, a de produzir corpos saudáveis e fortes preparados para o trabalho nas indústrias, visto que, o Brasil iniciava o modo capitalista de produção.

Segundo GHIRALDELLI (1988) Com essa tendência o objetivo fundamental da Educação Física era a formação de jovens capazes de suportar o combate, a luta, e a guerra, com o objetivo de formar indivíduos perfeitos, ocorrendo a exclusão dos considerados inaptos. Promover os fortes e eliminar os fracos.

Nessa época, Através do Decreto-Lei nº 4.244 – De 9 de abril de 1942 Trata da lei Orgânica do Ensino Secundário, em seu capítulo XI "Das Lições e Exercícios", que regulamenta as especificações a respeito da participação dos alunos nas aulas de Educação Física e da presença de um médico nas aulas.

Os princípios da eugenia da raça, do adestramento e homogeneização dos indivíduos ficaram explícitos nestas leis. Os indivíduos portadores de necessidades especiais eram excluídos das práticas de exercícios nas aulas de Educação Física.

As aulas eram ministradas para diferentes faixas etárias, e series distintas. Todos tinham acesso a mesma aula, sendo desconsiderados o Princípio da Individualidade Biológica. Segundo WEINECK (1999) este princípio está relacionado a uma demanda de estímulos no treinamento que correspondem à aceitação, de cada pessoa e acordo com as suas necessidades, em cada fase de desenvolvimento do indivíduo.

Em relação a forma de avaliar, o Decreto-Lei nº 4.244, capítulo XII, intitulado "Da nota anual de Exercícios", explica as normas para lançamento das notas.

Segundo Nóbrega (1952) as aulas eram somente práticas, os únicos que tinham abono de faltas eram os alunos acidentados, cuja condição física estivesse os impossibilitando de frequentar as aulas de educação física, e no caso de alunos que "por defeito físico ou deficiência orgânica, não puderem fazer os exercícios ordinários, estes teriam seus exercícios prescritos pelo médico, que ficava presente

nas aulas de Educação Física. As provas eram estritamente práticas e de caráter técnico e objetivavam a verificar os efeitos dos exercícios.

Surge uma nova tendência na história da Educação Física brasileira que utilizava como conteúdos os jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas e esportes, tendo destaque o basquete e voleibol, na época. Predominou durante o período pós-guerra (1945-1964). A tendência denominada Pedagogicista:

A visão Pedagogista valorizou a Educação Física, pautada nas raízes da Pedagogia Nova, os conhecimentos não deveriam formar homens robustos e adestrados fisicamente, mas, baseando-se somente na anatomia ou fisiologia, com um ideal positivista, a Educação Física deveria formar o indivíduo integralmente, para socialização, para educar. Substituindo os métodos mecânicos da prática.

O educando deixa de ser um reprodutor de gestos passa a ter consciência do seu corpo em relação ao meio social em que vive. A relação passa ser de alunoprofessor. González (2012)

A Educação Física Pedagogicista não visa somente a promoção da saúde, mas uma prática educativa, com novos meios de Educação: a dança, os jogos e os desportos que serviram de instrumentos para estimular os jovens para democracia e preparação das futuras gerações, com respeito as diferenças culturais, físicomorfológicas e psicológicas. Pela primeira vez a saúde passa a ser discutida de forma teórica e assuntos como primeiros socorros, higiene, prevenção de doenças e alimentação saudável são incorporados às aulas de Educação Física.

Entretanto, no período ainda não se notava uma preocupação com a saúde coletiva, e sim individual. Não havia discussões sobre lazer, moradia, emprego e saneamento, condições básicas para a saúde, na visão da Saúde Coletiva (FERREIRA, 2009).

Segundo BRACHT (1992) apesar dos diversos conteúdos oferecidos pela Educação Física com diferentes objetivos, como a interação dos grupos, cooperação etc., o foco da escola é exclusivamente a aprendizagem do esporte, a ginástica e a corrida, servia para aquecimento e os jogos populares foram transformados em "jogos pré-desportivos".

A partir do golpe militar de 1964, a Educação Física Escolar passou a ser uma ferramenta de propaganda do governo, que deu ênfase no treinamento para variadas modalidades esportivas, a preparação física e as competições.

Início da Educação Física Competitivista se deu por volta de 1964 e foi mais intenso até 1985. Indivíduos que tinham ideias contrárias aos do governo eram rigorosamente punidas com perseguições, cadeia, exílio e morte. Ocorrem a fiscalização de sindicatos, entidades estudantis e partidárias, que foram censurados. No final da década de 1960 e início da década de 1970 a economia brasileira começou a se recuperar e deu início a um período de intenso crescimento. Foram os

44 “anos de chumbo”, como ficou conhecido, devido à forte repressão militar, o “milagre econômico” (SERIACOPI, 2005).

O Brasil consegue inúmeros resultados no esporte, tais como: o Tricampeonato da seleção brasileira de futebol, no México em 1970. Éder Jofre, no boxe e Maria Esther Bueno, no tênis.

Para Germano (1994) a Educação Física neste período baseava-se na busca pelo desempenho esportivo e pela vitória. As aulas deveriam ter o intuito de formar atletas, os alunos deveriam ter condicionamento físico semelhante a um atleta, para que durante a competição pudesse ser equilibrada.

Segundo o Coletivo de Autores (1992), a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professortreinador.

A década de 1980, no Brasil vivia-se um momento de crise, existia a necessidade de alterações no sistema econômico, político e na educação. O Brasil fez a transição em sua forma de modelo político, deixou de ser ditatorial e passou a ser um modelo de redemocratização. No campo educacional, houve inúmeras críticas dos educadores, que reivindicavam seus direitos diante da educação. “[...] reivindicava-se a definição de um corpo fundamental de conhecimentos; a formação pedagógica sólida e não fragmentada; a revisão do modelo curricular adotado; [...] a constituição de uma identidade profissional do docente (SOUZA NETO et al, 2007. p. 2).

Castellani Filho (2013) destaca dois motivos diferentes, porém que se entrelaçam nas mudanças ocorridas na Educação Física. O primeiro motivo era a necessidade de formar cidadãos com consciência crítica. O segundo motivo está relacionado a produtividade, a automação da mão de obra deixou o modelo de força de trabalho humana, em segundo plano.

A Educação Física perde um pouco da sua especificidade e começa a buscar a sua legitimação e relevância para sociedade. Diante dessas discussões, surgiram algumas propostas de abordagens na Educação Física, são elas: a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, com o intuito de romper com os paradigmas mecanicistas, esportivista e tradicional (DARIDO, 2003).

A primeira referência que influenciou a

Educação Física, na área pedagógica, foi a Psicomotricidade. O professor de Educação Física passa a ter responsabilidades escolares e pedagógicas, pela primeira vez.

A psicomotricidade está atrelada ao controle mental sobre a expressão motora. Busca obter uma organização que pode atender de forma consciente e constante as necessidades do corpo. [...] É também, a percepção de um estímulo, interpretação deste e elaboração de uma resposta adequada (FONSECA, MENDES, 1987).

A Educação Física na perspectiva Psicomotora, passa a se relacionar com os processos cognitivos, afetivos e motores. A preocupação com ato de ensinar e aprender e ver o aluno como um ser que necessita de uma educação que contemple a formação integral.

Segundo Darido (1997) o principal objetivo da abordagem desenvolvimentista é oferecer ao aluno condições de desenvolver seu comportamento motor através da diversidade e complexidade de movimentos. Busca uma fundamentação para a Educação Física escolar. Destinada a crianças na faixa etária de 4 a 14 anos.

Busca privilegiar a aprendizagem do movimento embora possa estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência das habilidades motoras. O desenvolvimento cognitivo (alfabetização e pensamento lógico-matemático, por exemplo) pode ocorrer como subproduto não sendo objetivo prioritário. O movimento é o principal meio e fim da Educação Física, busca desenvolver os movimentos do simples para o mais complexo.

A abordagem crítico-interacionista influencia a Educação Física brasileira nos anos 1970 e 1980. O autor Freire foi o responsável pela obra "Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física", que representou os princípios norteadores desta abordagem. No Brasil, primeiramente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, utilizou como princípios as ideias de Jean Piaget Por isso, faz críticas à forma como a escola tradicional trabalha com a disciplina do corpo da criança e o movimento estereotipados e imóveis para a aprendizagem de conceitos teóricos, privando-as de liberdade de movimentos. O jogo é o conteúdo/estratégia capaz de auxiliar na aprendizagem.

Freire (1989) atribui a Educação Física o papel de desenvolvimento de habilidades motoras, através de brinquedo e de jogo, pertencentes à cultura infantil.

Os conteúdos, na abordagem construtivista, devem obedecer a uma progressão pedagógica, as habilidades, mais simples (habilidades básicas) para as mais complexas (específicas).

Em contraposição aos métodos tradicionais e a abordagem Psicomotricista, onde a avalição privilegiava os padrões de movimentos e o desenvolvimento motor de acordo com a faixa etária. Freire (1989) critica as avaliações que leva em consideração somente os aspectos motores, propõe que as avaliações possam abranger também o comportamento social, possibilitando uma análise qualitativa, através da observação das relações entre as crianças e dos diálogos entre elas e o professor.

Com um posicionamento mais crítico, surge a abordagem crítico-superadora que tem como referência a obra "Metodologia do ensino de Educação Física", publicada em 1992, por um grupo de pesquisadores que ficou conhecido como coletivo de autores composto por Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A abordagem crítico-superadora baseia-se nos pressupostos da pedagogia históricocrítica de Demerval Saviani. É uma concepção propositiva, visto que, designa critérios para a sistematização dessa disciplina no âmbito da escola.

Para Souza (SOARES et al., 1992) na abordagem crítico-superadora o modo de pensar esta pedagogia deve ser diagnóstica, judicativa e teleológica. Define-se diagnóstica porque faz constatação e a leitura dos dados da realidade, judicativa porque julga a partir de interesses de determinada sociedade e teleológica porque busca uma direção.

A finalidade desta abordagem é a transformação social através da historicidade dos conhecimentos e, com isso, estabelecer requisitos para implantação da Educação Física na escola.

Outra abordagem com o viés crítico é a abordagem crítico-emancipatória8 , baseada nos ideais da Filosofia, Sociologia e política. O precursor desta abordagem foi Elenor Kunz. Que se inspirou nas ideias de Jurgen Habermas, e a tendência educacional progressista crítica (LARA et al., 2007).

Esta abordagem parte de uma concepção de movimento, denominada dialética, pois tem na linguagem do movimento humano um meio de se relacionar com o mundo social. Tem a prática do esporte como elemento para transformar didático-pedagogicamente a educação, para que esta favoreça para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

O esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física deve ultrapassar a visão de alto rendimento, padrões de movimento corretos, o esporte deve ser adaptado para escola, configurando o que Kunz (1994) chama de esporte da escola, em contraposição ao esporte na escola como ocorria no esporte de alto rendimento. O conteúdo esporte, deve ser trabalhado de diferentes formas e perspectivas, não apenas prático, mas deve ser problematizado. A transformação didático pedagógica do esporte, abordada por Kunz (1994) pretende um ensino de libertação de falsos interesses que foram cultivados nos alunos, a partir de

um ponto de vista de mundo engessado, a partir do contexto social em que está inserido.

A abordagem sistêmica, representada por Mauro Betti, em sua obra

"Educação Física e Sociedade", publicado em 1991. Foi baseada nas áreas da Sociologia, a Filosofia e Psicologia. Betti (1991) inspirou-se em Bertalanffy e suas teorias de sistemas, na forma de refletir o currículo escolar. O autor desenvolve os conceitos de hierarquia, tendências auto afirmativas e auto integrativas.

A abordagem sistêmica prega a não-exclusão, ou seja, todos os alunos devem ser inseridos nas aulas e a diversidade de conteúdo, possibilitando a escolha de diferentes atividades da cultura corporal de movimentos. Nesta perspectiva os conteúdos devem ser selecionados de forma a oportunizar aos alunos vivenciar experiências das manifestações e da cultura corporal como o jogo, dança, esportes, lutas e ginásticas sem deixar de levar em consideração as questões cognitivas e afetivas envolvidas em suas práticas (DARIDO, 1999).

Avaliação em Educação Física

Para se compreender o papel da Educação Física no Ensino Fundamental, vale destacar alguns pontos referentes à experiência do fazer escolar desse componente curricular dentro da escola. Se em décadas passadas, saber fazer ou jogar bem alguma prática corporal da Educação Física era o objetivo máximo da vivência escolar, hoje se entende, a partir dos diversos estudos e discussões da área, que muitos fenômenos estão associados ou ligados de forma imanente à cultura corporal, e sua compreensão se faz uma tarefa urgente e fundamental para a aprendizagem dos estudantes.

Para tanto, não basta fazer. É preciso refletir, questionar, experimentar, modificar e compreender. Foi compreendendo suas ações que o homem criou os símbolos e assim vingou como espécie. Esses símbolos são transmitidos e criados a todo instante. A criação é vivida, imaginada, e representada. A representação manifesta-se, vira ação e se transforma em expressões corporais. Ao brincar, dançar, lutar, fazer ginástica ou praticar esportes, os seres humanos se comunicam e transformam em linguagem o movimento recorrendo, para tal, ao universo simbólico disponível e transmitido de geração a geração. (SÃO PAULO, 2007b, p. 42).

O entendimento é que a escola é um espaço para a socialização do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, e a Educação Física escolar nos dias atuais busca proporcionar aos estudantes das diferentes etapas da escolarização o acesso a essa riqueza material e simbólica, tendo como princípio a equidade.

A escola pública é o local do encontro dos diferentes grupos sociais e seus marcadores identitários e, como lugar da diversidade, deve reconhecer que o acesso ao patrimônio cultural – tanto material como imaterial – precisa ser amplo, diverso e integral, abrangendo a multiplicidade de sujeitos. Daí a importância da equidade para que seja constituída uma experiência de aprendizagem e educação integral nas quais todos os envolvidos na cena pedagógica possam atuar e ter seu espaço garantido.

Diante desse contexto, a Educação Física como linguagem valoriza e reconhece essa diversidade e busca criar um ambiente propício para que as diferentes narrativas possam se manifestar a partir de suas próprias culturas. Tratar a cultura corporal dessa maneira não é valorizar o que no senso comum se diz ser "teoria" em detrimento da prática. Pelo contrário, é compreender que a vivência

(prática refletida) só é ampla e integral se atuamos sobre o "saber fazer", atribuindo, problematizando e produzindo significados.

A linguagem corporal é indissociável do ser, da subjetividade das pessoas, e não há existência fora da corporeidade. Assim, o ser brincante, o ser lutador, o ser esportista, o ser ginasta e o ser dançante são formas de ser, estar e se comunicar no mundo. Os significados são partilhados e legitimados pela experiência e recorrência com o que acontece em diferentes espaços sociais.

Portanto, a vivência coletiva é fundamental para compormos nossa linguagem corporal e, consequentemente, nossa subjetividade. O desafio que cabe aos professores é acessar as diferentes práticas corporais nas quais os estudantes estão imersos e dar o tratamento pedagógico a essas experiências, pois os significados dados a esses signos da linguagem corporal organizam as formas de pensar, de agir, de sentir e de expressar- -se das pessoas. É o que constitui o indivíduo na sociedade.

Como a cultura é uma produção coletiva, cada grupo cultural vai criar e recriar seus marcadores identitários. Seu posicionamento no mundo se dá por meio dessas expressões corporais e gestuais. Portanto, todas as manifestações da cultura corporal produzem marcas identitárias, legitimadas por certos discursos que ora incluem ora excluem os sujeitos, de acordo com o espaço social que ocupam.

Assim, "existe um único jeito certo de fazer" ou "essa atividade é só para meninos" ou "meninas não brincam disso, porque é coisa de menino" etc., vão delimitando e excluindo os sujeitos, além de silenciarem toda a vasta experiência corporal que as pessoas trazem.

Se a escola é o espaço em que o patrimônio cultural é partilhado, problematizado e ressignificado, os estudantes devem ter

acesso as mais diversas linguagens corporais, ampliando suas experiências culturais e de conhecimento. Estudar e aprender sobre a cultural corporal traz diversas maneiras de entender o mundo e a si mesmo, pois, como fenômenos desse processo pedagógico, os temas ou saberes sobre o corpo e o movimento estão presentes e marcados no espaço/tempo das diversas práticas corporais.

Aspectos como saúde coletiva, maturação/envelhecimento, qualidade de vida, treinamento/destreinamento, além dos apresentados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), podem ser estudados a partir desse processo investigativo de uma ou mais manifestações culturais, inclusive estabelecendo uma interação e integração com outros componentes curriculares. Desse modo, entendese que a aprendizagem da Educação Física seja fundamental para o alargamento das possibilidades de escolha consciente dos sujeitos.

Seu objetivo não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tais aprendizagens possam ocorrer como um subproduto dessas práticas. Na escola, por exemplo, o objetivo do ensino da Educação Física é tematizar as práticas corporais, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental.

Nessa explicação, fica evidente que as práticas corporais propiciam ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências à qual ele não teria de outro modo. Assim, entende-se que as aulas de Educação Física não são um meio para se aprender outros conteúdos, mas sim uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível.

Outro tema de suma importância é a avaliação de maneira interdisciplinar, pois o conhecimento fragmentado não garante uma visão ampla e complexa da realidade, podendo gerar equívocos e interpretações que promovam a exclusão. Desta maneira, os conhecimentos da cultura corporal mobilizam ações interdisciplinares a ponto de garantir uma aprendizagem com equidade.

A interdisciplinaridade é caracterizada pelo grau de interação e integração com os demais componentes curriculares num projeto pedagógico. Pode-se considerar que determinados conhecimentos exigem que as barreiras de um componente curricular sejam transpassadas para que as aprendizagens de outras áreas sejam mobilizadas, possibilitando o alargamento ou o aprofundamento desses saberes.

Conceitos que emergem da experiência/vivência, reflexão e debate sobre o tema articulados às demandas trazidas pelos estudantes também mobilizam o deslocamento de nosso campo de conhecimento para interagir e integrar com outros. É preciso compreender que, para desvendar a complexidade de certos fenômenos da natureza, da vida e, neste particular, da cultura corporal, a quebra e o rompimento das fronteiras do componente curricular são essenciais para encontrar novas explicações para esses elementos, já que a interdisciplinaridade não posiciona as disciplinas em hierarquia, mas propõe que caminhem juntas

Portanto, a avaliação é um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

No que se refere aos tipos de função, a avaliação formativa possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes. Além disso, utilizamos a avaliação diagnóstica para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou tema. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de cumulativa.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação é a qualificação dos professores e professoras através de estudos, formações, e, não menos importante, ação-reflexão-ação, pois é de suma importância o profissional realizar uma autoavaliação para aprimoramento do fazer educativo e garantindo o direito de todos por uma educação de qualidade com equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar, que todas as formas de avaliações na disciplina de Educação Física, podem ser adaptadas (linguagem escrita, verbal, corporal), pois dessa maneira, iremos oportunizar todas e todos estudantes em suas diversidades com equidade. Além disso, o trabalho interdisciplinar amplia e aprofunda os conhecimentos, possibilitando os estudantes um entendimento maior não apenas sobre si mesmo, mas também referente o comportamento da sociedade. Devemos considerar

sempre que o professor de Educação Física é um educador e a ele cabe contribuir para formação do cidadão nos seus aspectos biopsicossociais, portanto considerando o contexto biológico, psicológico, familiar e social que envolve o individuo. Desde esta perspectiva, a responsabilidade do professor é de extrema importância, inclusive na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://efdeportes.com/efd167/tendencia-tecnicista-como-continuidade-datradicional.htm https://novaescola.org.br/conteudo/1219/como-avaliar-na-educacao-fisica https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/50635.pdf

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193106/alves_fs_me_prud.pdf?s equence=3&isAllowed=y.

JOGOS SIMBÓLICOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELIANE LEMOS DO NASCIMENTO

RESUMO

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem e relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois o mesmo traz prazer a vida, e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.C., já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga, com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. O lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através das brincadeiras e estímulos eficazes na construção do saber, que se faz necessário para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Palavras Chave: Jogos; Brincadeiras; Práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

2. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram apenas com estes objetos de forma agradável e imaginária. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensinoaprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humani-

dade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará com que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São também, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação, paz e harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir, por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegará seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor, enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendemse quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigiá-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, e assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Rau (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais que deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita, necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece, o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma, caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que esta é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter ou algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja esta uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge, sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Rau (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e as brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática e robótica, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar,

podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafiá-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou como as brincadeiras ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e as brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Rau (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil.

Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança traz consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz à criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem

a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem, a maneira como o professor após o jogo, trabalha suas regras, pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Rau (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este indivíduo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados, nas brincadeiras e no processo de duração, e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram-se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a acolher bem essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico na educação infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, e como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com

concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa, é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico tiveram grande êxito nesta escola, pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e o grupo gestores se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org). Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, PSICOMTRICIDADE E TDAH

ELINE CLARA SOARES DE VASCONCELOS

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e caracterizado por problemas relacionados com falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. Foi comprovado que o TDAH atinge 3% a 5% da população durante toda a vida. Estes indivíduos manifestam disfunções nas áreas de: atividade e coordenação motora; atenção e função cognitiva; e relações interpessoais. O presente estudo vai procurar elucidar a definição e características desta patologia, avaliar o processo de desenvolvimento humano neuropsicomotor de crianças portadoras de TDAH, e analisar a incidência e grau de possíveis alterações psicomotoras apresentadas por estas crianças, além de inquirir sobre a qualidade de vida das mesmas.

Palavras Chave: Dificuldades e Aprendizagem; Psicomotricidade; TODA?H; Desenvolvimento Psicomotor.

ABSTRACT

The Attention Deficit Hyperactivity Disorder is characterized by a constellation of problems related to the lack of attention, hyperactivity and impulsiveness. It was proved that the TDAH affects 3 to 5 percent of the population. These individuals reveal disturbance in the areas of: activity and motor coordination; attention and cognitive function; and interpersonal relations. The present study goes to look for to elucidate the definition and characteristics of this pathology, to evaluate the process of neuropsicomotor human development of carrying children of TDAH, and to analyze the incidence and degree of possible psychomotor alterations presented by these children, besides inquiring after the quality of life of the same ones.

Keywords: Learning Difficulty; Psychomotricity; ADHD; 3. Psychomotor Development.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge da necessidade de conhecer as causas das dificuldades que se apresentam no processo de aprendizagem, perceber as técnicas de psicomotricidade como instrumento que auxilia no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade – TDAH aprofundar as questões na problemática que surge na sala de aula, na família, na escola e se manifesta na sociedade

Diversos sintomas do transtorno tais como desorganização, inquietação e distração, são facilmente encontrados em grande parte da população – só que em graus mais leves. Por isto, muitas crianças são rotuladas como preguiçosas, 'burras', malcriadas ou teimosas quando, na verdade, seus comportamentos são determinados pela presença do TDAH.

Não é raro encontrar pais e educadores que, baseados em informações superficiais, 'diagnosticam' crianças como possuidoras do Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade sem procurar auxílio especializado. Uma das possíveis consequências

para este fato é que, por falta de recursos adequados para lidar com determinados comportamentos apresentados por esta criança, muitas vezes passam a encará-la de forma preconceituosa, marginalizando-a.

Tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelas pessoas que possuem TDAH e o fato de existirem diversas fontes de informação a respeito desta patologia, fica evidenciado um problema: mesmo com todas as discussões referentes ao assunto, os resultados de diagnósticos ainda são pouco observados, o que leva o indivíduo a chegar à fase adulta sem nenhum tipo de tratamento adequado.

Por se tratar de um transtorno complexo e que pode ser facilmente confundido com outros distúrbios, é comum haver falta de clareza a respeito da identificação do transtorno na criança, por isso este estudo defende a importância de se conhecer de modo mais detalhado seus principais aspectos.

O interesse de desenvolver este trabalho monográfico encontra justificativa na vontade de aprofundar o estudo sobre as contribuições da Psicomotricidade no diagnóstico e tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade acreditando que, desta forma, o acesso às possibilidades de melhor ajustamento na vida social, profissional e familiar do indivíduo acometido pelo transtorno será acrescido e facilitado. Para isto, será utilizada a revisão bibliográfica de autores que abordam este tema.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA APRENDIZAGEM

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem manifestar uma combinação de habilidades e dificuldades que afetam o processo de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem podem surgir em áreas como: atenção voluntária e concentração; velocidade de processamento simultâneo e sequencial da informação visual, auditiva e táctilo-quinestésica; discriminação, análise e síntese perceptiva; memória a curto prazo; cognição; expressão verbal; e psicomotricidade (VILAR, 2010).

Estas crianças podem ter dificuldades na aquisição de algumas competências, podendo adquirir outras rapidamente (NIELSEN, 1999). Este autor refere ainda que uma criança com dificuldades de aprendizagem apresenta um perfil de aquisição de competências irregular, com progressões e regressões.

Vilar (2010) faz referências as crianças com dificuldades de aprendizagem em que revelam problemas na apreensão e processamento da compreensão de impressões sensoriais, dificuldade em reconhecer estruturas espaciais e em orientar-se no espaço, e em identificar as diferenças de orientação de letras ou números semelhantes.

Araujo & Cuozzo (2003) identificaram algumas características comuns nas crianças com dificuldades de aprendizagem: alterações e dificuldades perceptivas; dificuldades na habilidade manual e alterações da escrita, com desajustes tónico-posturais na atividade gráfica; problemas na organização espaciotemporal; capacidade criativa limitada e dificuldade em expressar as suas ideias; problemas afetivos, como baixa tolerância à frustração, dificuldade em esperar pela vez, baixa autoestima e dificuldades em controlar a agressividade (VILAR, 2010).

É possível identificar alguns indícios em crianças com dificuldades de aprendizagem, tais como: dificuldades na manipulação de tesouras e lápis, distração e hiperatividade, impulsividade, problemas de coordenação, baixa tolerância à frustração, dificuldades na resolução de problemas e em desenvolver raciocínios, falta de competências de organização, dificuldade numa ou mais áreas académicas, baixa autoestima, desmoralização, défices nas aptidões sociais, dificuldade em iniciar e terminar tarefas e um desempenho irregular, défices na memória auditiva e visual sequencial, dificuldades na coordenação visomotora (APA, 1996; NIELSEN, 1999).

Fonseca (1984), afirma que as características associadas às dificuldades de aprendizagem podem dever-se a diversos fatores emocionais (reação, ansiedade, falta de motivação, distratibilidade), fatores visuoespaciais (constância da forma, análise seletiva, memória, reversibilidade espacial), fatores auditivos (memória, tolerância de ruídos, completamento, discriminação), fatores motores (equilíbrio, fala, mãos e dedos, olhos, hiperatividade, lentidão) e fatores conceptuais (generalização, indução, dedução, relatividade).

O autor identifica algumas características das crianças com dificuldades de aprendizagem: problemas de discriminação auditiva de vogais; inadequada sequência fonema-grafema; fraca associação auditiva e pobre completamento auditivo; problemas na linguagem falada; problemas de maturação nas funções da linguagem; pouca eficiência visoespacial; problemas de lateralidade; inversão de imagens e de letras; inconstância configuracional e direcional; dificuldades em associar fatores verbais e conceitos direcionais; dificuldades na integração auditivo-visual-motora (ditado); fraco autoconceito.

Para Villar (2010), as crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar várias problemáticas: problemas psicomotores (apresentando um perfil psicomotor dispráxico, com movimentos exagerados, rígidos e descontrolados); problemas emocionais (sinais de instabilidade emocional e insegurança, fraca tolerância à frustração);

problemas de atenção (dificuldade em focar e fixar a atenção e na seleção de estímulos, com alterações e flutuações na atenção seletiva e na sua duração e extensão); problemas cognitivos; problemas perceptivos (dificuldade em identificar, discriminar e interpretar os estímulos auditivos e visuais, o que interfere nas aprendizagens simbólicas); problemas de memória (problemas na memorização, conservação, consolidação, retenção, rechamada da informação anterior); problemas psicolinguísticos (problemas nos processos psicolinguísticos receptivos, integrativos e expressivos); problemas de comportamento. Seguidamente serão desenvolvidos alguns destes processos.

Costa (2008) identifica alguns fatores ligados à psicomotricidade que são comuns em crianças com dificuldades de aprendizagem: problemas de orientação espacial, dificuldades ao nível da imagem corporal e da estruturação espaciotemporal. As com dificuldades de aprendizagem podem manifestar problemas psicomotores como: dificuldades de controlo tónico, como hipo ou hipertonicidade, paratonias, sincinesias; problemas no equilíbrio, nomeadamente problemas de controle vestibular e proprioceptivo, dificuldades na imobilidade e reequilibrações abruptas; dificuldades na noção do corpo, com problemas no reconhecimento somatossensorial; problemas ao nível da estruturação espaciotemporal, como problemas na memória a curto prazo visual e auditiva; dificuldades na coordenação de movimentos, com dispraxia global e fina, dismetria, problemas de dextralidade (VILAR, 2010).

Existem outros sintomas psicomotores identificados em crianças com dificuldades de aprendizagem são: noção do esquema corporal insuficiente; organização da lateralidade confusa; estruturação e organização do espaço e do tempo com falta de referenciais; noção do ritmo alterada; coordenações motoras imaturas, em especial a grafomotricidade e a coordenação visomotora; dificuldades nos equilíbrios e do controle postural; baixa autoestima; perturbações emocionais e efetivas (COSTA, 2008).

No nível das dificuldades emocionais, as crianças com dificuldades de aprendizagem experimentam sentimentos de exclusão, de rejeição, de perseguição, de insucesso, tendo um autoconceito frágil. A repetição de situações de insucesso pode levar à criação de resistências e fobias em relação às tarefas educacionais (FONSECA, 1984). Isso pode evidenciar sinais de impulsividade, falta de controle, falta de discernimento e falta de percepção social, sem planificação de condutas com dificuldade na antecipação das consequências dos seus comportamentos (VILAR, 2010).

No nível dos processos cognitivos, as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades na aprendizagem dos processos simbólicos da fala, leitura, escrita, aritmética, independentemente de terem sido proporcionadas as condições adequadas de desenvolvimento, manifestando uma discrepância no seu potencial de aprendizagem (FONSECA, 1984).

No nível da percepção visual verificar-se dificuldades ao nível da discriminação visual (problemas em reconhecer semelhanças e diferenças de formas, cores, tamanhos, letras, números); da figura-fundo (problemas de atenção seletiva e focagem, não identificando figuras sobrepostas); da constância da forma (problemas em reconhecer uma forma, independentemente de variações da posição, tamanho ou cor); na rotação de formas no espaço (dificuldade em identificar as mesmas formas invertidas ou rodadas no espaço); de associação e integração visual (problemas de organização da informação visual e na associação imagem-palavra); de coordenação visomotora (problemas em coordenar a visão com os movimentos do corpo ou da mão na manipulação de objetos) (VILAR, 2010).

No nível dos problemas de memória, estas crianças podem apresentar dificuldades de memorização visual (relação entre o todo e as partes mal organizada, com problemas no armazenamento da informação, dificuldade no reconhecimento de símbolos, dificuldades na sequencialização visual) e de memorização auditiva (dificuldade em compreender e lembrar instruções e direções, dificuldade em processar, categorizar e classificar a informação, dificuldades semânticas e de sintaxe, inadequada utilização da linguagem com dificuldade na construção de frases e em lembrar-se espontaneamente de palavras) (FONSECA, 1984). A presença de sistemas de memória passivas, desreguladas, esporádicas e episódicas de retenção de informação são característicos de crianças com dificuldades de aprendizagem (VILAR, 2010).

Os processos psicolinguísticos podem ser divididos em receptivos (auditivos e visuais), integrativos (retenção, compreensão e associação) e expressivos (rechamada, programação verbal, oral, motora) (FONSECA, 1984). Os sinais evidenciados pelas crianças com dificuldades de aprendizagem nestes processos são: problemas na compreensão do significado de palavras e frases; problemas em seguir e executar direções ou instruções; problemas de memória auditiva e de sequência temporal, simbólica e não simbólica; vocabulário restrito e limitado; frases incompletas e mal estruturadas; dificuldades na rechamada de informação, problemas na organização lógica e de ocorrências; dificuldades na formulação e ordenação das ideias; problemas na articulação e repetição de frases (VILAR, 2010).

Crianças com dificuldades de aprendizagem podem apresentar problemas ao nível da recepção auditiva (dificuldades na

atenção crítica e discriminativa de significações), da associação auditiva (dificuldade em selecionar situações convencionais e analogias verbais), de completamento gramatical (dificuldades em completar frases, por desconhecimento das regras gramaticais) e da memória auditiva sequencial, dificuldade em identificar e explorar imagens, tendo dificuldade na identificação de semelhanças entre imagens e em descrevê-las, resolução de problemas em que a estratégia, o raciocínio dedutivo e indutivo, a seleção e organização de dados são importantes para encontrar soluções frente ao raciocínio desorganizado e sem inferências com dificuldade em sistematizar e planificar tarefas e estabelecer prioridades (VILAR, 2010).

As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam dificuldades nestes sistemas, que se podem repercutir em problemas nos processos receptivos e expressivos e nas suas interações sistemáticas, causadoras de diversos tipos de dislexias e disortografias (VILAR, 2010).

As capacidades cognitivas de atenção, percepção, emoção, memória e linguística são fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que o desenvolvimento destas capacidades implica todo o processo de aprendizagem (FONSECA, 1984).

As aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo implicam processos cognitivos extremamente complexos (VILAR, 2010). Torna-se então importante caracterizar estes processos de aprendizagem, fazendo referência aos processos que lhe estão associados e às dificuldades que podem surgir na aprendizagem da leitura, escrita e matemática.

PSICOMOTRICIDADE E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Segundo Oliveira & Toledo (2015), a criança que apresenta dificuldades na estruturação espaço-temporal apresenta também problema na rotação das letras - b/d, inversões- d/p, ordenação de sílabas e omissões, acaba por perder-se e confundir palavras, esbarra em objetos, possui dificuldade de discriminar a direção de letras e números, dificuldades de orientação espacial no papel, não conseguindo manter-se na linha do caderno, não consegue respeitar a ordem e sucessão de letras e nem mesmo obedecer o sentido da leitura (LORDANI et al, 2017).

Medeiros (2011), ressalta que o indivíduo, por não ter a orientação temporal bem desenvolvida, pode não compreender os intervalos de tempo, não constata os intervalos entres as palavras escritas, confunde as sílabas das palavras como, por exemplo, “porblema” no lugar de “problema”, distorce a palavra (noção espacial) e não compreende o som da letra “r” (noção temporal). A falta de orientação temporal tem como consequência problemas na matemática, pois, os alunos devem ter noção de colunas e fileiras para conseguir realizar o cálculo.

A psicomotricidade relaciona-se também com os transtornos de aprendizagem, quando as dificuldades na aquisição e uso da escrita, fala, leitura, habilidades ou raciocínio matemático são decorrentes de uma disfunção neurológica.

Lordani et al. (2017), afirma que o transtorno da escrita ou disgrafia, pode estar relacionado a problemas na motricidade global e fina, problemas de coordenação visomotora, que envolve a visão da criança, acarretando assim a não coordenação dos movimentos superiores e/ou inferiores, deficiência na organização espaço/temporal, quando a criança não consegue discernir entre direita/esquerda, cima/baixo e problemas de lateralidade e direcionalidade.

O aluno disgráfico tem por característica dificuldades na escrita, e assim deve ser trabalhado desde cedo com a coordenação motora ampla e fina, esquema corporal, lateralidade, equilíbrio, controle muscular, força e velocidade, que servirão de base para seu desempenho escolar (BORGHI & PANTANO,

2010, p. 13).

Para Martins (2006) os indivíduos com dislexia ou transtorno de leitura fazem confusão entre letras, sílabas ou palavras com grafias parecidas, por exemplo: a-o, hn, em letras com grafias similares, mas, com a orientação espacial diferentes como dp, b-d, b-p, e podem também apresentar dificuldades em letras cujos sons são parecidos como c-q. Além disso, possuem grande dificuldade de orientar-se no espaço, não sabendo, muitas vezes, distinguir entre direita/esquerda e apresentam grafia ilegível (COELHO, 2012). Para Mesquita & Dias (2013), a noção de corpo e estruturação espaço-temporal interferem no desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Negrine, muitos estudos

[...] têm demonstrado a existência de estrita relação entre a capacidade de aprendizagem escolar da criança e sua possibilidade de desempenho neuromuscular. Este desenvolvimento neuromuscular é adquirido através da experiência em atividades físicas (NEGRINE, 1986, p. 17).

As crianças conceituam como brincar, sendo correr, saltar, arremessar, são áreas da psicomotricidade, nas quais desenvolvem os movimentos musculares que serão base para o desempenho escolar, como segurar o lápis, abrir o caderno, coordenar sua lateralidade e limitar espaços (LORDANI et al, 2017).

Para Rossi (2012), trabalhar a aprendizagem de leitura e escrita é pré-requisito para o desenvolvimento do indivíduo em

sociedade, visto que se tornam conhecimentos que contribuirão para sua formação. No processo de aprendizagem, os elementos da psicomotricidade como a questão corporal, a concepção de espaço, tempo, lateralidade, orientação temporal entre outros são utilizados com frequência, visto que estes são importantes para que a criança consiga assimilar as noções de tempo e espaço, e a partir de então, adquira conhecimentos. Uma má distribuição destes elementos poderá ocasionar prejuízos na aprendizagem.

A reeducação psicomotora é direcionada às crianças que apresentam algum tipo de perturbação instrumental, ou seja, alguma dificuldade ou atrasos psicomotores (LORDANI et al, 2017). A educação psicomotora tem por finalidade atingir os espaços educativos, com grupos de crianças, e contribuir no processo de aprendizagem dos alunos, preferencialmente na fase inicial da infância, no início do processo educativo.

Alves afirma que a educação psicomotora:

É uma atividade preventiva que através da prática psicomotora propicia o desenvolvimento das capacidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras, favorecendo a uma organização mais adequada ao desenvolvimento da aprendizagem (ALVES, 2007, p. 6).

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se fazer presente a educação psicomotora na vida estudantil das crianças para que aconteça de forma significativa nas escolas, em que urge a necessidade do entendimento dos seus elementos e da capacitação docente.

TRANSTORNO DO DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

A Hiperatividade Infantil e definida pela Associação Americana de Psiquiatria – APA como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, apresenta um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos com nivel equivalente de desenvolvimento neuropsicomotor. A maior parte dos sintomas hiperativo-impulsivos estão presentes antes dos sete anos e manifestam-se em pelo menos dois contextos (ambientes) diferentes (em casa e na escola, por exemplo), com claras evidencias de interferência no funcionamento social e acadêmico.

O TDAH e um problema de saúde mental que promove um grande impacto na vida da criança, adolescente, e das pessoas com as quais convive, podendo levar a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social [...] (ROHDE; CONSTANTINO & BENETTI, 2004, p. 125).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH caracteriza-se pela movimentação excessiva, falta de atenção, impaciência, impulsividade, distração, incapacidade de abstração por tempo prolongado, o que traz ao indivíduo (principalmente no início de sua vida escolar) problemas de rejeição, dúvidas quanto a sua capacidade inteléctual, baixa autoestima, e inúmeras situações desagradáveis que podem ser minimizadas, contornadas ou mesmo eliminadas, com propostas de intervenção adequadas.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, de acordo com a definição do Manual Estatístico e Diagnostico de Desordens Mentais - IV Edição (DSM-IV), pode ser considerado a afecção neurológica mais comum em crianças com idade escolar. A Classificação Internacional das Doenças (CID-10) elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), classifica a Hiperatividade Infantil através do código F90 - dos Transtornos Hipercinéticos - e os caracteriza por: início precoce; combinação de comportamento hiperativo (e pobremente modulado) com desatenção marcante e falta de envolvimento persistente nas tarefas; conduta invasiva nas situações; e persistência dessas características de comportamento (BARKLEY, 2002).

Os problemas apresentados por crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH decorre da falta de compreensão e de informação por parte dos pais e educadores. A questão não e o que há de errado com estas crianças, mas como são elas. Os aspectos cognitivos são qualitativamente diferentes em relação as outras crianças da mesma faixa etária. Quando não compreendidas ou não tratadas devidamente, tanto crianças quanto adultos, são frequentemente derrubados pelo sistema e tornando-se enfraquecidos e frustrados (DIAS & VIKAN, 2000).

Segundo Sanchez, Misorelli & Alvarez (1999), definem que "comorbidade é a ocorrência em conjunto de dois ou mais problemas de saúde, e infelizmente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é acompanhado com uma frequência alta de outros problemas de saúde mental" (SANCHEZ, MISSORELLI & ALVAREZ, 1999, p. 385).

Em publicação realizada, Souza, Serra & Mattos (2001) afirmam que:

[...] apesar da hiperatividade ser considerada uma perturbação típica da infância, sendo, geralmente, identificada nos primeiros anos de escola, estimase que cerca de 70% das crianças afetadas continuam a sofrer com os mesmos comportamentos na adolescência. Assim, continuam a sofrer de atividade motora excessiva, de maus resultados escolares e de rejeição por parte dos colegas e manifestam um comportamento problemático em casa e na escola. Os traços de hiperatividade e impulsividade podem de-

crescer com a idade, e não é raro encontrar pessoas que foram hiperativas quando crianças, não o sendo mais quando adultos. Por outro lado, as características de desatenção raramente desaparecem com a idade. Uma outra constatação relativamente recente e que cerca de 1/3 dos casos cursam sem os componentes de hiperatividade e impulsividade desde a infância (SOUZA; SERRA & MATTOS, 2001, p. 402).

Os sintomas centrais do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH estão relacionados com desenvolvimento inadequado da atenção, do controle da atividade motora e do ímpeto ou impulso, resultando em comprometimento clinicamente significativo das funções sociais, acadêmicas ou profissionais (ROHDE; CONSTANTINO, 2004).

Normalmente os sintomas surgem antes dos sete anos de idade e persistem por pelo menos seis meses, em dois ou mais ambientes (como casa, escola, locais de lazer). Os sintomas principais apresentados por crianças portadoras de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, são normalmente designados pelas comunidades cientificas como: Déficit de Atenção, Hiperatividade, Impulsividade.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é altamente comórbido com outros transtornos psiquiátricos, tem havido controvérsia quanto a ele existir como transtorno primário ou apenas ser secundário a outras síndromes psiquiátricas. O sistema preconizado no DSM-IV é hierárquico, ou seja, na presença de dois ou mais diagnósticos, um deve ser considerado primário e ser responsável por muitos dos sintomas observados na síndrome secundaria. Ha evidencias crescentes, contudo, de que muitas afecções existem concomitantemente com o transtorno em questão, e cada uma modifica a apresentação clinica global da outra, e consequentemente a resposta ao tratamento (SANCHEZ et al, 1999).

O diagnóstico do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é fundamentalmente clínico e depende da demonstração de características neurocomportamentais de desatenção e hiperatividade-impulsividade, comprometedoras da função e impróprias para determinada fase de desenvolvimento. Ha quatro técnicas que podem ser utilizadas para o diagnóstico de transtorno: (1) Anamnese completa da história clínica e através de entrevistas (com criança, pais ou professor); (2) questionários e testes psicométricos; (3) observação direta; e (4) mensuração (BENZIK, 2002).

Segundo Bossa (2000):

A investigação diagnóstica envolve a leitura de um processo complexo, onde todas as ambiguidades de atribuições de sentido a uma série de manifestações conscientes e inconscientes as fazem presentes. Interjogam aí o pessoal, o familiar atual e passado, o sociocultural, o educacional, a aprendizagem sistemática, nos leva então a uma linguagem de tratamento e prevenção, articulando-se com a construção de um saber pratico-teórico [...] (Bossa, 2000, p. 29).

O tratamento mais eficaz para Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é aquele baseado em um diagnóstico completo e preciso, uma vez determinado o problema, se faz necessário o trabalho de intervenção multidisciplinar envolvendo pais, professores e terapeutas. Como o TDAH é um transtorno heterogêneo, acaba se manifestando de diversas formas e em diversas áreas do funcionamento individual (SEGENREICH & MATOS, 2004).

Benzick (2002) ressalta que as principais alterações que acometem estes sujeitos, e, portanto, merecem atenção do profissional são: aprendizado; rendimento profissional; dinâmica intrapsíquica; saúde mental, em sentido estrito; alterações no desenvolvimento psicomotor; relacionamento com os familiares; relacionamento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento mental da criança não é uma simples maturação dos intuitos naturais; ele desdobra-se no processo da atividade objetiva e na comunicação com os adultos, onde estão contidas a práxis e a linguagem humana. Sem essa atividade e sem essa mediação, a criança não evolui seus atributos humanos potenciais, e não desenvolve as suas funções psíquicas superiores. É preciso que a criança possa integrar cada um de seus progressos, antes de adquirir um novo (GUARDIOLA, 1998).

O papel do professor é fundamental, especialmente nas séries iniciais, já que estará lidando com a criança na sua fase de desenvolvimento básico e na formação de personalidade observar a importância atual da psicomotricidade, como ferramenta eficaz no tratamento do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

A psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, com o objetivo de conduzir a criança ao conhecimento e ao domínio de seu próprio corpo. Durante o processo de aprendizagem, os elementos básicos da psicomotricidade, tais como Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal e Pré-Escrita são utilizados com frequência.

A criança, cujo desenvolvimento psicomotor é mal constituído, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na direção gráfica, na distinção das letras, nas ordenações das silabas, na abstração matemática, na análise gramatical, entre outras.

Por isso torna-se tão importante a prática da psicomotricidade nas atividades escola-

res, pois esta oferece a possibilidade da criança vivenciar experiências com o próprio corpo, desenvolvendo assim a confiança em si mesma e o conhecimento de seus limites e potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. V. Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico. Vila Velha: ESAB, 2007.

AMERICAN ACADEMY Of PEDIATRICS (AAP). Clinical Practice Guideline: Treatment of the School-Aged Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. JournalofPediatrics, Philadelphia, v. 108, n. 4, oct. 1996.

ARAUJO, R.; CUOZZO, M. Taller de Psicomotricidadenniños com Dificultades de Aprendizaje. In: Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Nº 9. Fev., 2003

BARKLEY, R. Transtorno do Déficit de Atenção Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENZICK, E. B. P. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Atualização Diagnóstica e Terapêutica. 2. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BORGHI, T.; PANTANO, T. Protocolo de Observação Psicomotora (POP-TT): Relações entre Aprendizagem, Psicomotricidade e as Neurociências. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

BOSSA, N. A. Fundamentos da Psicologia. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COELHO, D. T. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia. Porto: Areal Editores, 2012.

COSTA, J. Um Olhar para a Criança – Psicomotricidade Relacional. Lisboa: Trilhos Editora, 2008.

DIAS, M.G. & VIKAN, A. Tentativa de Criança em lidar com as Emoções de Raiva e Tristeza. Revista Estudos em Psicologia, Natal, v. 5, n. 1, 2000.

FONSECA, V. Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias, 1984.

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora – Significação Psiconeurológica dos Factores Psicomotores. Lisboa: Editorial Notícias, 1992.

FONSECA, V. Manual de Observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos Fatores Psicomotores. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

GUARDIOLA A. Psicomotricidade e Distúrbios de Atenção. Porto Alegre: Anais da Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, 1988.

GUARDIOLA, A.; FEERREIRA, L. T. C.; ROTTA, N. T. Associação entre Desempenho das Funções Corticais e Alfabetização em uma Amostra de Escolares da Primeira Série de Porto Alegre. Arquivos de Neuropsiquiatria, São Paulo, v. 56, n. 2, jun. 1998.

GUARDIOLA, A.; TERRA, A. R.; FERREIRA, L. T. Uso de Amitriptilina na Síndrome de Hiperatividade com Déficit de Atenção. Arquivos de Neuropsiquiatria, São Paulo, v. 57, n. 3a, set. 1999.

LORDANI, S. F. S.; BARBOSA, L. F. C.; GONÇALVES, A. C. R.; BLANCO, M. B. A Psicomotricidade e as Dificuldades de Aprendizagem: Educação e Reeducação Psicomotora como Prática Pedagógica. Revista Primus Vitam. Nº 9 – 1º semestre de 2017 – Anais – II Congresso Internacional e VII Congresso Nacional de Dificuldades de Ensino e Aprendizagem. 2017.

MARTINS, A. P. L. Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o Fenômeno a Partir de Sete Estudos de Caso. 496f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga - Portugal, 2006.

MEDEIROS, A. C. C. A Importância da Psicomotricidade para o Processo de Alfabetização. 2011. Monografia. Brasília, 2011. Disponível em

http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2188/1/2011_AnaClaudiaCostaMedeiros.pdf Acesso em 25 set. 2022.

MESQUITA, H.; DIAS, T. Perfil Psicomotor da Criança com Perturbação Específica da Linguagem e Dislexia. Revista Educação Especial. Santa Maria. v.26., n.45. p.11-30., Jan/abr., 2013.

NEGRINE, A. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Psicomotricidade: Alternativas Pedagógicas. Porto Alegre: Prodil, 1986.

NIELSEN, L. Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. Desenvolvimento Humano. 7. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROHDE, L. A.; CONSTANTINO, E.; BENETTI, L. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Infância e na Adolescência: Considerações Clínicas e Terapêuticas. Revista de Psiquiatria Clinica, São Paulo, v. 31, n. 3, set. 2004. p. 12431.

ROSSI, F. S. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. 2012. Disponível em http://www.ufvjm.edu.br/site/revistamultidisciplinar/ files/2011/09/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-Psicomotricidade-na Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil.pdf Acesso em 25 set. 2022.

SANCHEZ, M. L.; MISORELLI, I. L.; ALVAREZ, A. M. Benefícios do Esclarecimento da Comorbidade de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Distúrbio de Processamento Auditivo central (CAPD): Estudo de Caso. Revista de Otorrinolaringologia, São Paulo, v. 6, n. 2, nov. 1999. p. 380-408.

SEGENREICH, D.; MATTOS, P. Eficácia da Bupropiona no Tratamento do TDAH: Uma Revisão Sistemática e Análise Crítica de Evidências. Revista Psiquiatria Clínica. São Paulo, v. 31, n.3, 2004. p.117-123.

SOUZA, I.; SERRA, M. A.; MATTOS, P. Comorbidade em Crianças e Adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção: Resultados Preliminares. Arquivos de Neuropsiquiatria, São Paulo, v. 59, n. 2b, jun. 2001.

VILAR, C. E. C. Dificuldades de Aprendizagem e Psicomotricidade – Estudo Comparativo e Correlativo das Competências de Aprendizagem Académicas e de Factores Psicomotores de Alunos do 2º e 4º Ano do Ensino Básico, com e sem Dificuldades na Aprendizagem. Dissertação. Universidade Técnica de Lisboa Faculdade De Motricidade Humana. Portugal, 2010.

A PSICANÁLISE DOS CONTOS DE FADAS

FÁTIMA CELESTINA MACEDO

RESUMO

Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada. Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras. A leitura de contos de fada é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória. Por meio da leitura dos Contos de Fadas pode-se perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

Palavras chaves: História; Leitura; Vivências.

INTRODUÇÃO

Nos contos de fadas as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

Segundo Freud (apud Franz, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Franz, 1962, p. 17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da

imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

A inclusão de elementos mágicos, personagens à procura de tesouros, heróis com poderes diversos, entre outros, desperta a curiosidade da criança para o mundo literário, indo além de uma simples história, e sim podendo trabalhar com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

TRAMA DE UMA NARRATIVA

Nota-se que a criança interioriza os momentos de sua vida e deseja remeter seus sentimentos por meio das histórias que escuta, sendo assim, a presença de um psicopedagogo é extremamente fundamental durante o processo ensino aprendizagem.

De acordo com Amarilha (1997, p. 53):

Ao entrar na trama de uma narrativa, o ouvinte ou leitor penetra no teatro, mas do lado do palco ele não só assiste ao desenrolar do enredo como pode encarnar um personagem, vestir sua máscara e viver suas emoções, seus dilemas. Dessa forma, ele se projeta no outro e por meio desse jogo de espelho, ganha autonomia e ensaia atitudes e esquemas práticos necessários à vida adulta.

Dessa forma, quando escuta uma história, o indivíduo penetra nela, explorando seus sentimentos e emoções, que podem estar afetando a sua vida de alguma forma.

Os contos de fadas são relatados em território imaginário - um lugar mágico de possibilidade; um herói ou uma heroína ou, às vezes, os dois juntos enfrentam provações, terrores e desastres em um mundo que, embora tenha alguma semelhança com as condições comuns da existência humana, na maior parte diverge dela na maneira como funciona, levando os protagonistas - e nós, leitores ou ouvintes da história - para outro lugar onde as maravilhas são comuns e os desejos realizados.

Os agentes que produzem milagres de esperança nas histórias variam de um lugar para outro, à medida que surgem de sistemas de crenças locais que pertencem à tradição. A tradição pode conter elementos imaginários, mas também vestígios da história: fadas e duendes, por um lado, beldames astutos e madrastas, por outro. A história é muitas vezes uma história imaginada: o rei Arthur inspirou romances que, por sua vez, carregam motivos de contos de fadas e enredos - objetos encantados (espadas, espelhos, xícaras), testes e enigmas, perigos de monstros e florestas, viagens de sonho e um senso do outro mundo próximo à mão. Os contos de fadas evocam todo tipo de violência, injustiça e má sorte, mas para declarar isso não precisa continuar.

De acordo com Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Segundo Coelho (1998), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada "Os Contos da Mãe Gansa", sendo que esta era uma personagem (Mère l'Oye) de velhos contos populares, muito familiares aos franceses: sua função era contar histórias para seus filhotes fascinados.

Com a publicação dos oitos Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles são originários dos antiqüíssimos lais1 ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 1988, p.68)

Schneider e Torossian (2009) trazem-nos outras características encontradas nos contos de Andersen, que o consagram hoje como o pai da literatura infantil: "a literatura assinala três importantes vértices que tornam a obra de Andersen inédita: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias nas quais o papel principal é ocupado por uma criança." (2009, p.137).

Coelho (1998, p.78) finaliza afirmando que: "Enfim, sente-se, em todos os contos de Andersen, o esforço de racionalização do imaginário, em benefício de um mundo real mais gratificante para todos os homens.".

Os antigos modelos autoritários, no qual a criança é apenas o receptor passivo de normas, devem dar lugar às literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo, e busca desenvolver e estimular sua criticidade para que venha a se tornar um sujeito transformador. A literatura leva a criança a se questionar sobre a sua condição no mundo, considerando-se que a consciência do mundo se dá a partir do momento em que a criança consegue estabelecer uma relação com o livro e, a partir deste, construir um sentido para a sua realidade. É importante lembrar, no entanto, que, no caso da literatura infantil essa mediação, entre o leitor e o livro, pode ser realizada por um adulto leitor.

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que ela está descobrindo dia-adia e onde ela precisa aprender a se situar com segurança, para nele poder agir. (COELHO, 1987, p. 29)

Muitos autores, ao escrever sobre a imaginação, buscam defini-la em conceitos. Para Girardello (2011, p.76), a "imaginação é para criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não"

A literatura é, sem dúvida, uma das expressões mais significativas do desejo permanente do ser humano de saber e de domínio sobre a vida, que caracteriza o homem de todas as épocas. Ânsia que permanece latente nas narrativas populares legadas pelo passado remoto. Fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, romances, contos maravilhosos, e os contos de fadas etc.

Todas essas formas de contar histórias pertencem às narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade que, fundidas, confundidas, transformadas se espalham por toda parte e permanecem até hoje como uma rede, cobrindo todas as regiões do globo.

De acordo com Coelho (2000) a literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, por meio da palavra, na verdade ela funde os sonhos com a e a vida prática, o imaginário é o real, os ideais e sua possível realização.

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

A história vai perdendo sua característica de saga local e se transforma em Contos de Fadas, como nos fala Franz:

Os Contos de Fadas são abstrações. São abstrações de uma saga local condensada, e cuja forma se cristalizou, o que permite ser mais facilmente contada e retida na memória, pois desta forma, toca mais diretamente as pessoas. (1981, p. 33)

Não se pode precisar onde se distingue o mito do conto folclórico. De acordo com Bettelheim(1979), apenas pode afirmar-se que ambos provém de uma sociedade pré - literata.

Estes contos fornecem percepções profundas que sustentaram a humanidade através das longas vicissitudes de sua existência, uma herança que não é transmitida sob qualquer outra forma tão simples e diretamente, ou de modo tão acessível, às crianças. (BETTELHEIM, 1979, p. 34)

Assim, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

OS CONTOS DE FADAS COMO LITERATURA

A criança, quando participa, por meio da leitura, dessas histórias, acredita que os seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões apresentadas nos contos, ela entende melhor o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação do pequeno, que ele não poderia descobrir verdadeiramente por si só, percebendo que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase "e viveram felizes para sempre". Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo que a história apresenta está de acordo com a sua. A criança estabelece, assim, um diálogo entre as suas questões interiores e exteriores de maneira mágica, pois, quando participa desse universo da fantasia, sua imaginação aciona-se, propiciando o recriar, de acordo com os seus desejos outro mundo.

"A criança entra na fase de latência utilizando o mecanismo de sublimação, e a aprendizagem escolar pode vir a ser muito gratificante por ser compreendida por ela como forma de brincar e de reparar objetos internos". (TINOCO,1999,p. 25).

Segundo Freud (apud Fromm, 1962) todo sonho é uma expressão relevante da vida interior e, sua interpretação, é o caminho para a compreensão do inconsciente. Freud (apud Fromm, 1962:17) percebeu que os sonhos não se diferenciam dos mitos e Contos de Fadas, e que são um fenômeno humano universal. Numa história, a sucessão

de acontecimentos representa a experiência interna do herói - história latente – numa linguagem simbólica.

As crianças ao lerem/escutarem Contos de Fadas entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com as personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Assim sendo, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com as personagens, os contos possibilitam a criança ver-se "de fora" da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

OS CONTOS DE FADAS E O PSIQUISMO

As histórias mais conhecidas hoje foram coletadas e registradas por entusiastas como os irmãos Grimm, ETA Hoffman e Hans Christian Andersen. Ao fazê-lo, codificaram contos que sempre estiveram em fluxo, passando de contador em contador, adquirindo e perdendo detalhes como em um jogo de telefone. Mas, uma vez que existiram na forma escrita, tornaram-se textos que os estudiosos podiam analisar e, para Freud e Jung, eram tão produtivos quanto a galinha dos ovos de ouro.

Ambos os homens tinham suas teorias sobre por que essas narrativas ressoam tão profundamente na psique humana. Para Jung, seus personagens são arquétipos, e o motivo pelo qual podem parecer unidimensionais é que cada um representa diferentes facetas de nossa personalidade. Para Freud, os contos de fadas originavam-se do mesmo lugar que os sonhos, e motivos como florestas e espinhos indicavam desejos reprimidos e fantasias de realização de desejos. Freud sendo Freud, estes são frequentemente de natureza sexual.

Seu pensamento influenciou fortemente o teórico psicanalítico Bruno Bettelheim, cujo livro The Uses of Enchantment se tornou um sucesso no final dos anos 1970. Nele, ele descreve como a floresta em Os dois irmãos "simboliza o lugar em que a escuridão interior é confrontada e trabalhada; onde a incerteza é resolvida sobre quem é; e onde se começa a entender quem se quer ser. Desde os tempos antigos, a floresta quase impenetrável na qual nos perdemos simboliza o mundo escuro, oculto e quase impenetrável de nosso inconsciente. "

Bettelheim, que também encontrou os complexos de Édipo e Electra em Branca de Neve e A Bela Adormecida, sugeriu que Jack e o Pé de Feijão tratava de masturbação e viu a inveja do pênis e a ansiedade de castração destacadas em Cinderela.

As diferentes teorias psicanalíticas podem ser agrupadas em várias escolas de pensamento. Todos estes diferem uns dos outros, mas quase todos colocam ênfase no forte poder manipulativo dos elementos inconscientes que tem na mente ou na vida mental das pessoas. A teoria topográfica é derivada da obra de Freud "a interpretação dos Sonhos (Freud, 1896).

A psicologia do ego sugerida pela primeira vez por Freud em seu trabalho de inibições, sintomas e ansiedade (1926) e refinada e desenvolvida por Hartmann, Kris e Loewenstein sugere que o ego é autônomo e que as funções mentais são independentes da origem. Essas funções são: o controle motor, percepção sensorial, pensamentos lógicos, abstração, habilidade adaptativa, julgamento sobre o perigo, pensamentos simbólicos, tomada de decisão executiva, concentração, orientação, fala e autopreservação entre outras (Zipes, 1993). A inibição é apontada por Freud como um método que pode ser usado pela mente para interferir nessas funções a fim de evitar emoções dolorosas. No entanto, déficit e atraso ocorrem em tais funções. Por exemplo, Esquizofrenia é caracterizada com o déficit ou a incapacidade de organizar pensamentos.

Psicanálise de Jacques Lacan: Integra a filosofia hegeliana, semiótica, com a psicanálise. Defende o retorno a Freud e enfatiza a necessidade da leitura da obra freudiana e não parcial. Sua obra diz respeito ao "palco do espelho". Existem outros tipos de psicanálise como a psicanálise interpessoal, culturista, relacional, interpessoal - relacional, intersubjetiva e a psicanálise moderna.

A pedagoga brasileira Fanny Abramovich (2006, p. 120) diz que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... (...) Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias"...).

"Embora a fantasia seja "irreal", os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são "reais", e estes bons sentimentos reais são o que necessitamos para sustentar-nos". (BETTELHEIM, 2000, p. 157).

A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO

Pode-se afirmar que a criança, desde muito jovem, participa da literatura como uma brincadeira, diversão ou entretenimento. Quando vai para a escola também tem contato com a literatura não só para fins recreativos, mas com outras intenções: aprender a ler e escrever, cultural, moral, religiosa e pedagógica. Nesse sentido, é oportuno citar Rodríguez (1991) que aponta que a criança desde o nascimento é exposta a produtos literários que sua cultura lhe propõe para diversos fins e por meio de diferentes mídias (por exemplo, televisão, rádio, cinema). Ouve canções de ninar, é contado ou histórias são lidas para ele. Quando a criança fala, ela brinca com as palavras, canta canções e aprende enigmas. Esse fato determina que as crianças podem aprender algumas regras de funcionamento ou marcas do texto literário inconscientemente. Isso permite que desenvolvam esquemas de antecipação sobre o funcionamento da linguagem escrita, que serão muito úteis para a aprendizagem da leitura. Por isso, entre as primeiras atividades espontâneas de expressão oral e leitura da criança está o gosto pelas histórias. Esse gênero literário é o mais utilizado pelos professores para ensinar a leitura em sala de aula; portanto, é mais comum, apropriado e aceito em todas as idades (Vannini, 1995).

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. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (RCNEI, 1998, p. 143).

Da mesma forma, a história é uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que se expressem de várias formas. Desde o nível da educação inicial e pré-escolar, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que as induzem a manifestar experiências e vivências reais e imaginativas, dando origem à expressão das suas próprias ideias, emoções e sentimentos que permitem seu mundo interior emergir. Por isso, o uso da história torna-se uma ferramenta didática útil para acompanhar as crianças de maneira emocional e criativa em seu processo formativo.

A literatura infantil constitui um poderoso meio de transmissão de cultura, integração de áreas do conhecimento: história, música, arte, psicologia, sociologia, etc., enriquecimento de universos conceituais e formação de valores. Além disso, a literatura desempenha um papel fundamental na escola e em casa como ferramenta que favorece a abordagem dos processos de leitura e escrita.

O objetivo principal de incorporar períodos permanentes de leitura em sala de aula deve ser pautado pela recreação e pela curiosidade, e não como um trabalho escolar. Para isso, o contato inicial dos primeiros anos deve ser interessante e agradável, onde o professor lê e conta histórias para os mais pequenos por meio de livros com ilustrações atraentes. Acredita-se que o professor deve ser o mediador entre a criança e o texto, pois a pessoa aprende a ler lendo boas leituras, dirigidas de forma inteligente e progredindo gradativamente.

Na educação infantil as histórias despertam nas crianças desde pequenas, gostos e valores, pois quando se conta uma história têmse vários objetivos entre eles, ensinar, instruir, educar e divertir. É na infância quando a criança está nesta fase de desenvolvimento e descobertas que se deve proporcionarlhe este contato com os livros, fazendo com que ela perceba que através deles ela pode aprender a escrever, a imaginar, a pensar e a descobrir o mundo. Contar histórias é promover e estimular a leitura, o escrever, o desenhar, o imaginar, o brincar. Através das histórias a criança sente diferentes emoções como alegria, medo, tristeza, bem estar, insegurança, entre tantas outras, e assim ela aprende a lidar com seus sentimentos da sua maneira (RIBEIRO, 2010, p.7-8).

A incorporação da literatura infantil na sala de aula tem seu embasamento pedagógico na abordagem da Linguagem Integral (Goodman, 1986). Entre os princípios que sustentam esta abordagem, destaca-se a utilização de material de leitura “real” correspondente a diferentes gêneros literários (por exemplo, poesia, fantasia, ficção e não ficção). Estes "enriquecem a vida das crianças com uma variedade de experiências de que desfrutam, e que são significativas para os seus interesses e devem ser realizadas no contexto, ao contrário de uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências isoladas" (Escalante, 1995, p. 32)

Mas não basta estimular o interesse pela leitura, se o seu prazer não for cultivado. A necessidade de promover o prazer da leitura tanto no ensino básico como no secundário é urgente, dado o aumento do tempo livre das crianças e dos jovens. Saber ler não faz sentido a menos que se leia. Os professores que valorizam essa premissa oferecem oportunidades e disponibilizam às crianças a maior quantidade de literatura escrita para eles.

O encontro entre crianças e livros na escola pode ser criativo (ou seja, construtivista) ou tradicional (ou seja, comportamental).

Se ocorrer uma situação criativa, onde a vida conta e não a rotina, pode surgir o gosto pela leitura, com a qual não se nasce, mas se forma.

Nesse sentido, é notável que a fruição da literatura infanto-juvenil, iniciada na pré-escola e nas primeiras séries por meio de contos e dramatizações, seja interrompida no decorrer da escola. É lamentável a pouca dedicação da sala de aula a esse material de leitura durante um período em que crianças e jovens começam a ler com maior independência e quando seus interesses e gostos podem ser facilmente cultivados.

Sabe-se que algumas crianças aprendem a ler com facilidade, enquanto outras o fazem viajando por estradas acidentadas. Qualquer que seja a forma que os professores e pais usem para ajudá-los, é necessário expô-los e envolvê-los com "livros de verdade". Quando os livros são disponibilizados para crianças e jovens, eles começam a procurá-los e sua capacidade de leitura aumenta. Associado à disponibilidade está o interesse, já a falta dela pode causar, tanto em crianças quanto em adultos, falhas na leitura. Ao contrário, quando há um alto grau de interesse, os alunos persistem em trabalhos que envolvam a leitura até obterem satisfação (Escalante, 1991).

Para Kopel (1993), o interesse é mais do que uma atitude positiva em relação a algo, ele tem sua origem na experiência e constitui um desafio que incentiva o indivíduo mesmo quando não há necessidade biológica. Assim, para alguns, a leitura de textos literários pode ser uma forma de descobrir novos pontos de vista e ampliar a experiência, ou para outros pode ser uma atitude passiva e rotineira que desperdiça tempo, desperdiça energia e distrai a atenção à realidade.

A leitura de textos literários pode tornar-se uma das atividades mais divertidas e divertidas, a predileta das crianças, se lhes proporcionarmos bons e belos livros e se os envolvermos com um ambiente acolhedor e agradável, porque a literatura é certamente um prazer. Um prazer muito particular que permite imaginar acontecimentos, personagens, lugares, além de enriquecer nossa experiência pessoal e desenvolver a capacidade de compreensão e expressão. Nesse sentido, um bom leitor poderá atuar com mais fluência em seus estudos e também terá a possibilidade de se tornar um cidadão informado, ciente de suas decisões.

Aprender a ler bem se consegue colocando o aluno em contato com os melhores professores de leitura: os bons livros. Em relação a isso, Pennac (1993) afirma:

A criança continuaria a ser um bom leitor se os adultos ao seu redor alimentassem seu entusiasmo em vez de testar sua competência, se estimulassem seu desejo de aprender em vez de impor o dever de recitar, se o acompanhassem em seu esforço sem se contentar em esperar para ele. ao virar da esquina, se concordassem em perder as tardes em vez de tentar ganhar tempo, se fizessem o presente vibrar sem brandir a ameaça do futuro, se se recusassem a transformar o que era um prazer em uma tarefa difícil, se alimentaram esse prazer até. Será transmutado em dever, se esse dever se sustentar na gratuidade de qualquer aprendizado cultural, e eles próprios recuperarão o prazer dessa gratuidade. (p. 13)

Portanto, de acordo com Salinas (1993), a atitude de leitura das crianças é afetada pelo trabalho controlador dos professores, pela pressa em compreender, situações cotidianas tradicionais em que o livro é um instrumento de exercícios (ex: cópia, resumos, análise gramatical) e "julgamento-teste", e a vontade de incentivar a realização de atividades lúdicas que não deixem espaço para reflexão. Isso pode gerar uma certa técnica de leitura, mas não gosto; as crianças saberão ler, mas apenas se forem forçadas a isso. Outro fator que influencia é a escassa formação literária de professores, filhos de uma geração de não leitores e de uma sociedade semianalfabeta, largamente ignorantes de uma literatura infanto-juvenil que não tem tradição em nosso país, que continua a ser um grande desconhecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo "conto de fadas" é usado para expressar uma narrativa que terá um final feliz. Portanto, todos os contos de fadas devem trazer alegria no final, seja livrando-se do sofrimento de um herói percebido ou qualquer outro evento que acabe por estimular a alegria. Os contos podem ser encontrados na forma literária e / ou na forma oral. Eles são destinados ao público adulto e infantil, embora sejam mais associados a crianças.

Os contos de fadas costumam assemelhar-se a um sonho, mudando de natureza e propósito, muitas vezes parecendo compostos de uma coleção arbitrária de imagens.

Concluindo, os contos de fadas são uma parte crucial da psicanálise, tanto para compreender os aspectos culturais de uma determinada sociedade quanto para ajudar a evocar a imaginação. Ao fazer isso, examina-se seu ego e superego, agindo tanto como uma fonte de alcance suficiente com informações para abordar o conflito humano, quanto uma das fontes importantes de distúrbios relacionados à psicologia.

É preciso compreender que desde o momento em que a criança entra em contato com os livros e começa a ler até o momento em que domina a leitura e nela encontra prazer, há um longo processo que a escola deve nutrir e orientar, mas que infelizmente nem sempre tem sucesso.

A criança que percebe a aprendizagem da leitura como um processo difícil e punitivo não sentirá prazer nem se aproximará espontaneamente da leitura, porque o gosto pela leitura não se desenvolve sob pressão ou por obrigação, ou com livros chatos ou sem sentido, cujo único uso é o ensino da leitura. Daí a necessidade de proporcionar aos alunos materiais de leitura abundantes, lúdicos e interessantes, adaptados às suas necessidades, gostos e dos mais variados: contos, poemas, cancioneiros, livros de enigmas, piadas e ditos.

REFEÊNCIAS

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

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III, n.7, maio/junho 2005.

ESCALANTE, D. Aquisição de alfabetização. Mérida-Venezuela: Conselho de Publicações da Universidade de Los Andes. 1991.

ESCALANTE, D. Práticas de alfabetização em uma sala de aula de língua inteira da primeira série: um professor em transição. Tese de doutorado Purdue University, EUA. 1995.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

PENNAC, D. Como um romance. Barcelona: Anagrama. 1993.

RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, v. 3, Brasília, 1998.
RIBEIRO, E. A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil. Monografia, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

RODRIGUÉZ, L. Processos retóricos e literários em histórias escritas por crianças. Caracas: A Casa de Bello. 1991.

SALINAS, P. O defensor. Madrid: Alliance. 1993.

SANTOS, A. F.; RODRIGUES, G. P.; ASSUNÇÃO, M. B. & FLAVIANO, S. L. L. "Quem quiser que conte outra": A contação de histórias como prática educativa. In.: III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG – Inovação:

Inclusão Social e Direitos, Pirenópolis, 2016.

VANNINI, M. Literatura infantil. Caracas: Universidade Nacional Aberta. 1995.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

TRANSIÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI) PARA AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) E DEMAIS ETAPAS EDUCACIONAIS SEM DESTRUIR A INFÂNCIA

FRANCISCA AMARO DE SOUSA FONSECA

RESUMO

O presente artigo traz uma contribuição para famílias e educadores que lidam com crianças que estão na faixa etária escolar. Toda mudança traz algum sentimento, hora de incerteza, insegurança, ansiedade. Mudar de escola não é diferente. Quando os pequenos crescem e precisam ir para as EMEIS é necessário um trabalho feito com as escolas envolvidas no processo para que essa transição ocorra da melhor forma possível, sem trazer transtornos e sofrimento para as crianças e suas famílias. O mesmo acontece no momento que a criança tem que deixar a EMEI e ir para o Ensino Fundamental I. Trabalhar com as escolas na intenção de diminuir os desconfortos é nosso objetivo.

Palavras-chave: Transição. Família. Etapas. Professor.

INTRODUÇÃO

A transição de uma etapa de ensino para a outra sempre envolve muitos fatores: novos amigos, práticas mais avançadas de aprendizagem, outros professores e espaços diferentes. Por ser um momento importante de mudança, as escolas devem buscar, com cuidado e atenção, preparar os pequenos para os próximos passos.

Mais do que pensar na transição como uma questão pedagógica, sistêmica ou legal, é importante que este processo aconteça de

maneira apropriada para garantir à criança uma infância plena, cheia de possibilidades.

Para um aluno, a passagem entre etapas de ensino não virá sem dificuldades. Mudam o espaço, os horários, os colegas e os professores. No início da vida escolar, impõe-se uma dura separação da criança com sua família. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as brincadeiras em sala de aula começam a dar lugar a atividades mais intensas e cobranças. Nos Anos Finais, surgem os professores especialistas, as provas cada vez mais exigentes e o desabrochar da adolescência, uma transição por si só difícil.

Garantir a adaptação dos alunos é uma tarefa complexa, mas que se torna mais fácil quando se procura entender o contexto de onde eles vieram, seja de casa ou de uma outra etapa de ensino.

Neste artigo iremos seguir as orientações que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos orienta para que esses períodos sejam mais leves e preserve as etapas do desenvolvimento da criança e do adolescente.

2. O PERÍODO DE TRANSIÇÃO O AMBIENTE FAMILIAR E A CRECHE

Quando falamos na primeira experiência da criança em deixar o ambiente familiar e frequentar a creche, estamos falando de um primeiro momento de transição que merece atenção tanto quanto os outros que virão em decorrência do desenvolvimento infantil. Muitos bebês demonstram desconforto ao deixar os seios da família e se habituarem a um novo espaço com outras crianças. Muitos choram, sentem dor de barriga, apresentam náuseas. Esses aspectos nada mais são do que sentimento de "insegurança". O choro e as dores apresentam melhoras conforme a criança vai desmistificando seu "medo".

Nessa etapa da Educação, o mais importante é construir uma boa relação com os responsáveis pelos pequenos. Antes do início das aulas, é interessante que a escola faça uma entrevista para consolidar uma ficha com informações detalhadas sobre cada criança. Questionar sobre brincadeiras preferidas, medos, rotina e cuidados de saúde e alimentação é essencial.

A dificuldade de transição da casa para a creche não é restrita às crianças. Os pais também sofrem com essa mudança. A despedida é fundamental para a adaptação, e estratégias como esperar a distração dos filhos para ir embora podem levar a um sentimento de abandono ainda mais acentuado. Normal que o responsável tente evitar esse momento doloroso, mas encará-lo é importante para a transição de todos.

No berçário, os familiares estão presentes ao longo de todo o processo de adaptação. Num segundo momento, é importante que a criança tenha objetos de apego ao alcance para diminuir o desconforto de estar longe dos responsáveis. E é bom lembrar: falta de choro não é certeza de adaptação bem-sucedida. Pode significar apenas que a criança está retraída.

2.1 PERÍODO DE TRANSIÇÃO DO CEI PARA EMEI

Transitar de CEI para EMEI faz parte do cotidiano de várias professoras, crianças e famílias. Quando as crianças completam 3 anos e 11 meses, automaticamente fecham um ciclo e iniciam outro. As crianças precisam estar preparadas para transitar por esses ambientes, que mesmo sendo parecidos, podem causar medo, ansiedade, por ser algo novo que os pequenos enfrentarão.

Muitas são as ações que as duas escolas envolvidas no processo podem planejar. Deve constar no currículo das creches e pré-escolas um período voltado ao trabalho de transição entre esses espaços. Professoras ou gestão das creches devem manter contatos com as pré-escolas e combinarem ações conjuntas. Pode combinar um dia na escola, um piquenique em que as professoras das creches levarão os pequenos para interagir com as crianças da pré-escola. Um dia de leitura, em que as professoras das creches podem ir com seus alunos até a pré-escola, e contar uma história numa grande roda com alunos das duas etapas participando.

Outra ação que demonstrou bons resultados é o convite às famílias de alunos das creches participarem de oficinas com seus filhos na pré - escola, ambientes que futuramente frequentarão. Vale ressaltar que muitas famílias que possuem mais de um filho, os irmãos estão matriculados na pré-escola, e ou já frequentaram. Os irmãos mais velhos encorajam os pequenos a frequentar o ambiente pela experiência vivida por eles. É muito importante que as famílias sintam-se acolhidas na pré-escola, pois percebemos que quando os pais se sentem seguros, conseguem passar essa segurança para os filhos.

2.2 O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EMEI PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Não há como negar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental traz muitas mudanças para os alunos.

Na sala de aula, as brincadeiras e cantigas são gradativamente substituídas. No lugar delas, as crianças que ingressam no ensino fundamental encontram longas exposições de conteúdo, uma rotina mais rígida e provas com pontuação e tudo. Isso sem contar na

mudança de professores, colegas e até de escola!

É por isso que esse período merece toda a atenção da escola. Para que as crianças se adaptem a tantas transformações, os professores devem preparar um ambiente acolhedor e que permita a continuidade do aprendizado.

Uma transição saudável e que segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) depende desse acolhimento, que leva em consideração toda a jornada da criança até então. A ideia é oferecer uma ponte entre uma fase e outra, sem assustar a criança e nem fragmentar seu aprendizado.

Na educação infantil, o aprendizado é pautado pela interação e pelas brincadeiras. Ele também é menos rígido. Isso não quer dizer que não há regras!

A questão é que, na educação infantil, o foco está, principalmente, no estímulo dos alunos para que eles se desenvolvam de forma natural e saudável. Não há preocupação com desempenho e não se pode avaliar para reter.

No ensino fundamental, por outro lado, a brincadeira dá lugar a atividades mais estruturadas e desafiadoras. A interação também ganha outra intensidade, na medida em que os alunos precisam afirmar sua identidade e se relacionar no coletivo. Eles também passam a ser avaliados e cobrados com maior intensidade.

Para Kramer (2007) a inserção da criança no Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo esse institucional e pedagógico, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula, e com objetivos claros.

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2007, p. 20).

De acordo com a BNCC é nessa fase que os alunos fazem "relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permitindo a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela". Sim, é um mundo novo cheio de novos desafios!

Para uma boa transição, é importante repetir na sala de 1º ano a disposição do espaço que os alunos encontravam na pré-escola. Mesinhas com cadeiras, espaço para fazer uma roda e prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças são boas formas de favorecer a continuidade entre as etapas.

A carga horária também pode merecer a atenção dos docentes. Na Educação Infantil, as crianças que frequentavam a pré-escola em tempo parcial cumpriam uma jornada de quatro horas. Em algumas redes de ensino do Ensino Fundamental, o período mínimo de permanência na escola sobe para cinco horas. Nos primeiros dias, uma possibilidade é combinar com os pais a liberação das crianças mais cedo, para que não sintam tanto o aumento da carga horária.

Acima de tudo, a presença da família, assim como na Educação Infantil, é fundamental para fazer essa transição da melhor forma possível.

2.3 COMO A ESCOLA DEVE SE PREPARAR PARA A TRANSIÇÃO NAS ETAPAS EDUCACIONAIS

O acolhimento dos alunos que estão fazendo a transição do CEI para EMEI ou da EMEI para a EMEF é responsabilidade dos professores e da escola. É muito importante que os educadores sejam sensíveis às dificuldades, medos e anseios dos alunos nessa passagem e os ajudem nessa jornada.

Para isso, a recomendação da BNCC (2018) é considerar o histórico dessas crianças que enfrentarão a transição de um período escolar para o outro. É essencial que o professor saiba como aquele aluno caminhou nas etapas que percorreu, quais habilidades desenvolveu, quais dificuldades encontraram e quais são seus potenciais. Isso vai ajudá-lo a desenhar uma transição mais saudável, respeitando os conhecimentos que aquela criança traz.

Segundo a BNCC(2018):

"Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a descontinuidade do trabalho pedagógico". (BRASIL, 2018, p.37)

Para facilitar esse processo, o professor pode conversar com os educadores que acompanharam os alunos na fase anterior. A leitura de portfólios e avaliações também são

muito úteis nesse sentido. Com essas informações em mãos será muito mais fácil desenhar um projeto que garanta a continuidade no aprendizado.

Outra dica importante para a escola é a construção de um currículo com mudanças gradativas. No primeiro ano, por exemplo, pode ser interessante manter algumas brincadeiras e propostas de interação. Na medida em que as crianças vão se adaptando à nova rotina, pode-se inserir mais conteúdo e atividades de avaliação.

Mas, não são só as crianças que estão se adaptando à transição. As famílias também costumam ficar apreensivas e perdidas nesse momento e, por isso, a escola também deve estar atenta a elas. Uma boa ideia é realizar reuniões com os pais para apresentar a estratégia de transição e esclarecer dúvidas.

2.4 TRANSIÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA OS ANOS FINAIS

A mudança do 5º para o 6º ano é certamente a mais complexa do Ensino Fundamental. Os alunos são colocados diante de uma realidade completamente nova. O contato com diversos professores, cada um formado em sua própria disciplina, não só exige um novo comportamento dos estudantes, como eles também perdem os laços de afetividade e proximidade com um educador polivalente, que é referência da turma no dia a dia.

A maior complexidade de se fazer uma adaptação satisfatória de alunos que iniciam o Ensino Fundamental 2 pode ser medida pela duração da transição. Os autores estimam que a transição de um aluno do 6º ano leve cerca de 6 meses, enquanto uma criança que começa a cursar os Anos Iniciais precise de apenas um mês para se sentir à vontade no ambiente escolar.

As crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais têm uma expectativa muito grande. Eles falam que é a escola dos grandes, eles já têm culturalmente esse discurso. Mas as crianças dos Anos Iniciais vão para os Anos Finais com muito medo”

Os medos dos estudantes ocorrem tanto pela falta de autonomia no Ensino Fundamental 1, dada a tendência de superproteção nessa etapa , como também pela dificuldade do professor especialista em compreender a realidade de seus novos alunos.

Para amenizar essa transição, o professor de Anos Finais tem que ter dedicação para trabalhar com 6º e 7º anos. É muito comum ver professores assumindo essas turmas na época de atribuição porque “foi o que sobrou”. Além disso, muitos trazem uma didática própria do Ensino Médio. O professor que dá aula para o 3º ano do Ensino Médio e para o 6º ano do Ensino Fundamental não pode ter a mesma visão para esses dois grupos. A linguagem e a dinâmica da sala de aula, por exemplo, são diferenciais na hora de interagir com os alunos e desenvolver a aprendizagem.

A BNCC tem um capítulo específico que trata sobre o tema entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, porém ficou uma lacuna para transição das etapas do ensino fundamental.

É possível fazer essa transição com tranquilidade, desde que o professor do 6º ano entenda que esse aluno está numa fase de transição entre a infância e adolescência e precisa de um tempo de adaptação para a nova rotina do ensino fundamental 2.

2.4 AÇÕES QUE FAVORECEM A TRANSIÇÃO EM QUALQUER ETAPA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Organizar um passeio de conhecimento de espaço (pode ser da creche para EMEI e da EMEI para EMEF, dependendo de onde for a transição;

Realizar diálogo com as crianças mostrando o que elas já aprenderam e que continuarão aprendendo ainda mais no próximo ano;

Oportunizar um momento da turma do infantil com a professora do 1º ano para atividades de integração; (no caso de transição da EMEI para EMEF).

Entregar às crianças do Infantil desenhos e bilhetinhos de boas-vindas produzidos pelas crianças do 1º ano;

Socializar com as professoras do 1º ano os relatórios e fichas do Infantil para conhecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança;

Realizar uma roda de conversa durante os meses de novembro e dezembro com as crianças do 1° ano junto e Infantil para saber como acontecem as rotinas de ambas as turmas, o que mais gostam de fazer, o que aprendem, do que brincam. - Conhecer as rotinas e as práticas pedagógicas dos professores de ambas as etapas, identificando as especificidades/particularidades, bem como a importância da continuidade do processo;

Analisar a síntese de cada campo de experiência que foi trabalhado na Educação Infantil;

Realizar escuta ativa e acolhimento afetivo; - Desenvolver projetos envolvendo a família;

Participar de formação continuada; - Utilizar metodologias dinâmicas e lúdicas, contemplando os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de acordo com cada etapa.

Organizar atendimentos individuais,

sempre que necessário, com os pais, para minimizar o impacto na transição das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se faz necessário que a concepção de criança esteja clara para todos os envolvidos no processo de transição. E, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que as crianças já sabem e são capazes de aprender.

A criança não deixa de ser criança só porque ingressou no Ensino Fundamental. O acolhimento das crianças que estão fazendo a transição da educação infantil para o ensino fundamental é responsabilidade dos professores e da escola. É muito importante que os educadores sejam sensíveis às dificuldades, medos e anseios durante o processo.

Observar os espaços e considerar eles um dos quesitos importantes para a aceitação de mudança também faz parte do processo de transição. Como deixar de lado as carteiras enfileiradas e manter a disposição e/ou organização do espaço mais próximo do que encontravam na pré-escola, mesinhas com cadeiras, espaço para fazer uma roda e prateleiras com brinquedos ao alcance das crianças são boas formas de favorecer a continuidade entre as etapas. Considerando os quesitos, ambiental, espacial, emocional e não deixar as brincadeiras de lado, haverá uma aceitação e interação melhor das crianças. Já que é visível que as brincadeiras contribuem nesse processo. Desse modo, o lúdico deve permanecer e ser evidenciado e vivenciado diariamente, a mudança pode ser menos assustadora quando algo de familiar se preserva.

As famílias precisam ser acolhidas e receber o apoio não apenas dos professores, mas também da equipe gestora. A escola deve estar aberta a mudanças, a novas estratégias e em considerar a possibilidade de realizar entrevistas com os pais dos alunos antes do início das aulas, principalmente na observância de conflitos emocionais por parte das crianças. Afinal, família e escola devem ser unificadas em ações para a melhor adaptação, desenvolvimento e no processo ensino aprendizagem da criança. As perguntas podem ser elaboradas após o diagnóstico inicial do educador agendadas posteriormente, é possível montar uma ficha com informações de cada criança, garantindo o diálogo com as famílias para conhecer o andamento da escola, a estrutura e a rotina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Comum Curricular- BNCC. Brasília,DF, 2017

BRASIL. Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 05. nov. 2022.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, jan./abr. 2011.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL/MEC. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª Ed. Brasília (DF): FNDE, Estação Gráfica, 2007.

ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E SUA EXPANSÃO

GLEICIANE BEZERRA BARRETO

RESUMO

Atualmente o mundo está marcado por diversas transformações, e uma delas é em relação aos meios tecnológicos virtuais e científicos, e nessa linha, no processo de ensino aprendizagem também ocorre essas transformações tecnológicas. O uso das tecnologias digitais no processo educativo deve ser entendido como uma nova maneira de construção do conhecimento, causando novos formatos de interação, socialização e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Necessidades Educacionais Especiais. Desafios da Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

Em meados da segunda década do século XXI, assistimos uma verdadeira reviravolta tecnológica, que rapidamente aderida tornou-se parte do cotidiano e nas realizações de nossas tarefas. Tecnologias hoje consideradas forte aliadas na educação e nos espaços acadêmicos, cujo objetivo é o de disseminar cultura e facilitar acessos e informações importantes em tempo real. Sendo assim a progressão tecnológica é um proces-

so dinâmico cada vez mais ágil, e cabe a cada indivíduo adaptá-lo ao seu uso construindo entendimento acerca desses recursos.

Em termos gerais, existem aqueles se deleitam a cada novidade, os que as rejeitam, e os que já não se imaginam sem as facilidades que a mesma pode proporcionar. Sendo assim, a utilização dessas tecnologias tornou-se intensa, pois, analisando diferentes custos e possibilidades, tornaram-se significativamente acessíveis, possibilitando a democratização de seu uso em diversas situações de lazer, conhecimentos gerais e específicos.

Podemos destacar que as novas tecnologias podem propagar esse processo de gestão democrática na medida em que proporcionam maior interação entre a comunidade escolar. Além disso, promovem novos espaços para circulação de conhecimentos, explorando diversas ações coletivas. Isso acaba deixando o ambiente motivado, com trocas dialógicas, em que essas novas tecnologias passam a ser ferramentas de intervenção no processo maturação do conhecimento e de outras relações que norteiam o ambiente escolar.

Um dos grandes desafios, na atualidade, devido à falta de recursos providos pelo Estado ou Município, é dos pedagogos em encontrarem os métodos adequados para suprir a necessidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Os educadores encontram diversos obstáculos para atender aos interesses dos alunos com os programas curriculares e com os meios existentes, tornando-se uma luta constante para a Educação contemporânea, principalmente em regiões que há falta de investimentos na área educativa.

A resposta definitiva para essas dificuldades dependerá não só dos professores e dos alunos, mas da forma como se estruturam as salas de aula, as escolas e como os diferentes meios são introduzidos nesse processo, como o fruto da imaginação do pedagogo que sabe utilizar-se do seu conhecimento e dos diversos materiais para criar aulas que despertem a curiosidade pelo conhecimento.

Com a expansão de recursos tecnológicos, faz-se necessário que o profissional da educação em seu exercício, coloque-se a par e possua algum domínio para melhor desenvolvimento do trabalho docente, já que a tecnologia é praticamente uma extensão corporal do público atual encontrado nas instituições de ensino superior, possuir domínio em relação a esses recursos pode ser um facilitador nas práticas em ambientes educacionais. Ainda assim, para algumas pessoas as novas tecnologias provocam certo temor sendo necessário enfatizar o quanto computadores, tablets e celulares gradativamente, vão se tornando objetos de uso continuo auxiliando em pesquisas, melhorando a estética e produções de trabalhos, possibilitando interações entre os que partilham os mesmos interesses e, das tantas outras oportunidades, como por exemplo, a educação à distância. Modalidade de ensino quem vem crescendo consideravelmente por propiciar formação sem sair de casa através de aulas online ou gravadas, com conteúdo de qualidade disponíveis para sanar as dúvidas do usuário e resolver exercícios. Litwin (1997, p. 30), a esse respeito, reforça:

A tecnologia é um elemento de controle social, de dominação e de poder, não apenas entre países – centrais e periféricos – como no interior das próprias escolas. Estão formadas por condições sociais, forças coletivas, tradições culturais e opções políticas (LITWIN 1997, p. 30).

Acompanhando-se ao avanço das tecnologias observa-se que as crianças e os adolescentes cada vez mais se tornam sedentários, pois os videogames, computadores e celulares, passaram a fazer parte dos hábitos diários e lazer dos jovens, privando-os de serem vistos como crianças brincando nas ruas e socializando-se com outras crianças, jovens e adolescentes.

As tecnologias podem contribuir em diversos fatores, no entanto o uso excessivo pode promover diversas consequências negativas, tudo começa com a ausência de atividade física, o avanço da tecnologia fez com o que o ser humano precisasse se mover cada vez menos, movimentos naturais como andar, correr, saltar e agachar não são mais tão importantes na sua vida diária, não diferente com as crianças que se desenvolvem sedentárias. Questiona-se qual a influência das tecnologias na Educação contra o aumento do sedentarismo?

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2014) os alunos devem ser atendidos em escola regular, independentemente de seus aspectos físicos, sociais, mentais e cognitivos. Sendo assim, a educação inclusiva aparece como um desafio para a educação atual e, por este motivo, faz-se necessário estudar e problematizar a questão em busca de métodos e políticas públicas que realmente atinjam os objetivos da inclusão escolar.

A acessibilidade é um direito a todos os sujeitos, que devem ser inseridos dentro do contexto escolar de forma a serem qualificados e que possam exercer suas atividades de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social (BRUNO & NASCIMENTO, 2019).

HISTÓRICO DA UTILIZAÇÃO DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

A invasão de novas tecnologias vem

acompanhada, muitas vezes, da disseminação de discursos otimistas e utópicos sobre seu poder transformador e redentor da exclusão ou da ignorância da população. No período de 1855 havia quem acreditasse que as ferrovias e as fábricas produziram a igualdade social, com o "efeito derrame" da abundância que trariam, e na década de 1950 havia aqueles que sustentariam (nada menos que o genial cineasta Roberto Rossellini estivesse entre eles) que a televisão significaria a democratização da cultura ao fazê-la chegar a todos os lugares, não devemos estranhar quando escutamos nos dias de hoje discursos similares sobre os poderes benéficos das novas tecnologias (DUSSEL, 2010).

O Programa TV Escola implantado em 1995 faz parte dos recursos da mídia educativa e tem sido utilizado para a formação continuada, valorização e aperfeiçoamento dos professores. Além disso, outros programas são exemplos de mídia educativa: PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e PROFORMAÇÃO (Programa de Formação de Professores) – desenvolvidos pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, criada em 1996 (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009).

A multiplicidade de informações que caracterizam esta última década impulsionou uma série de medidas governamentais no sentido de adequar a escola às exigências socioculturais e às demandas da tecnologia. A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, visíveis investimentos têm sido realizados nas escolas, tanto em relação à capacitação de recursos humanos quanto de recursos físicos para a oferta de educação de qualidade, entendida aqui como adequada à preparação dos jovens para o mercado competitivo e exigente (SILVA, 2009).

Considerando mudanças e inovações que estão ocorrendo em relação aos meios tecnológicos, podemos verificar que essas alterações criam novas alternativas no ambiente escolar, uma vez gerada novas formas de aprender e interagir com o mundo. Segundo Belloni (2001), as características principais das novas tecnologias são a simulação, a virtualidade, a acessibilidade, a superabundância e a extrema diversidade de informações. Essas, por sua vez, demandam concepções metodológicas diferenciadas, provocando a urgência de mudanças radicais na didática e no ensino, possibilitando a criação de novas formas de mediatização. Formas que contemplem uma educação mais dinâmica e democrática, que favoreça o acesso e o diálogo.

Nessa perspectiva Prata afirma que: É necessário possibilitar a comunidade escolar vivenciar esse processo de inclusão digital, por intermédio de situações potencialmente pedagógicas e catalisadoras, que garantam a apropriação e a sustentabilidade dessas tecnologias, e principalmente, que permitam a autonomia da escola na gestão desse processo (PRATA, 2002).

A entrada das novas tecnologias na escola vem acontecendo com toda intensidade possível, por elas estarem ligadas com a realidade dos alunos, e com as necessidades que a sociedade impõem. Desta maneira, a gestão vai além de gerir a escola. Seu papel deve abordar as novas tecnologias favorecendo o processo de ensino aprendizagem, não focando apenas o ensinar, mas também no aprender dos alunos. A gestão favorecer a democratização das novas tecnologias a comunidade escolar, "tornar utilizáveis os recursos tecnológicos" (ALMEIDA, 2009), assim, usufruir destes recursos, possibilitando utilizar ferramentas de forma significativa, através de articulações que possibilitem a comunicação e a interação.

Nesta inserção das novas tecnologias, escola permite novos paradigmas de educação, intensificando a comunicação compartilhada e a troca de conhecimentos em diferentes espaços. Isso altera o processo de ensino e aprendizagem, gestão participativa e democrática, e nos setores externos e internos da comunidade escolar. Sob esse viés Lück nos coloca que: Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias [...] (LÜCK, 2006). As parcerias formadas envolvem a comunidade escolar, proporcionando novas formas de socialização, aprendizagem, administração, articulando e favorecendo o acesso e dinamizando o processo de ensino.

CONCEITO DE TECNOLOGIA

Segundo BRITO (2008, p. 18), tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa.

A palavra tecnologia tem origem no grego "tekhne" que signfica "técnica, arte, ofício" juntamente com o sufixo "logia" que significa "estudo". As tecnologias primitivas ou clássicas envolvem a descoberta do fogo, a invenção da roda, a escrita, dentre outras. As tecnologias medievais englobam invenções como a prensa móvel, tecnologias militares com a criação de armas ou as tecnologias das grandes navegações que permitiram a expansão marítima. As invenções tecnológicas da Revolução Industrial (século XVIII) provocaram profundas transformações no processo produtivo.

A partir do século XX, destacam-se as

tecnologias de informação e comunicação através da evolução das telecomunicações, utilização dos computadores, desenvolvimento da internet e ainda, as tecnologias avançadas, que englobam a utilização de Energia Nuclear, Nanotecnologia, Biotecnologia, etc. Atualmente, a alta tecnologia, ou seja, a tecnologia mais avançada é conhecida como tecnologia de ponta.

AINDA, segundo BRITO (2008, p. 21), as novas tecnologias são fruto do desenvolvimento tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito da inovação.

A história da humanidade é também a história das invenções e do desenvolvimento tecnológico. A nossa evolução como espécie é marcada pela busca e criação de instrumentos e mecanismos que nos garantiram, desde a sobrevivência, até profundas transformações na forma de nos relacionarmos com o outro, com o mundo e com os recursos disponíveis.

Na atualidade, a criatividade humana e as tecnologias decorrentes dela alteraram significativamente os universos da comunicação e da informação. Hoje não é absurdo pensar que um conjunto de nós heterogêneos, ligados por conexões não lineares, resultam em uma outra percepção, uma nova forma de organização do conhecimento.

Trata-se de uma era de convergência na qual tecnologias do passado coexistem com tecnologias de ponta e abrem um oceano de possibilidades para os sujeitos desse tempo, sujeitos que precisarão aprender a navegar em um oceano de incertezas. Porém, esta é a era em que o saber não está centrado apenas no indivíduo, mas agrega também as coisas e as instituições.

Assim, o desenvolvimento e as escolhas que envolvem as tecnologias e seus usos carregam intencionalidades e desejos. As tecnologias são muito mais do que meros instrumentos, todas carregam em si um potencial sócio-político e, por isso, sua apropriação deve ser consciente e democrática.

Em relação à utilização de recursos tecnológicos no ambiente escolar não é diferente, ela evolui junto com as necessidades e mudanças da sociedade.

O conceito de tecnologia surgiu na Grécia como já vimos. Para os gregos, os termos téchne (arte, destreza) e logos (palavra, fala) significavam a finalidade das artes. Desta forma tecnologia é um fazer concreto, fruto da razão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos referirmos à educação e tecnologias devemos observar que estamos vivenciando um momento de difusão de ambos os aspectos. Tanto uma quanto outra podem e devem possibilitar ao sujeito a construção de conhecimento. Ou seja, se estamos inseridos em um mundo em que esses recursos interferem diretamente em nossas atividades, é relevante possuirmos domínio suficiente para envolvê-los no meio educacional.

O indivíduo deve estar em constante formação para acompanhar a velocidade e variações dos recursos disponíveis. Possuir destreza acerca das tecnologias pode ser um diferencial e facilitador tanto para o docente, quanto para o discente, levando em consideração a administração de tempo, a autonomia e o grande número de atividades que podem ser realizadas a distância e em tempo real.

Procuramos refletir e compreender que a inserção das novas tecnologias na escola implicam desafios e decisões de utilizar elas de forma colaborativa e significativa. Os docentes devem utilizar das novas tecnologias no dia a dia de seu trabalho, sempre procurando alternativas pedagógicas que favoreçam processos dinâmicos, despertando o interesse dos alunos. Desta maneira e de acordo com os autores e as reflexões, a atuação da gestão escolar passa para novas perspectivas de atuação. Estamos na era tecnológica, do acesso a informação, e isso implica mudanças no âmbito escolar geral.

A escola necessita de gestores e professores mais dinâmicos e participativos. As ações da gestão viabilizam o acesso e participação da comunidade escolar. A gestão escolar deve socializar e incentivar o uso das novas tecnologias como ajuda nas metodologias em sala de aula e sua aprendizagem. As novas tecnologias não facilitam o processo para os docentes, pois elas se atualizam constantemente, e isso exige do docente uma melhor formação e atualização, possibilitando a utilização dos recursos, e que acompanhe a realidade dos alunos. As novas tecnologias não serão mais indispensáveis no processo de aprendizagem, mas são ferramentas que favorecem o processo, o processo e a base da aprendizagem. O uso das tecnologias depende da formação continuada do docente que utiliza a nova tecnologia na sua metodologia. A gestão escolar não articula apenas a formação continuada da sua equipe, mas também devem perceber a contribuição das tecnologias para a aprendizagem.

A utilização de diversos tipos de tecnologias para o sucesso do processo educativo é algo que não tem como retroceder. Com o surgimento de novas maneiras de interação, seja visual ou auditivo, é primordial que os pedagogos aceitem as mudanças que a adoção de métodos novos trará para o ambiente estudantil. A utilização da comunicação terá que ser de mão dupla, não somente para garantir a possibilidade da livre expressão, mas também proporcionar o próprio processo de construção do diálogo humano, primando pela maestria na “equação” que é o ensino.

Observa-se que as pesquisas voltadas à tecnologia no atendimento de crianças especiais estão, em sua maioria, voltadas a um público específico. Foram raras as pesquisas que apontaram a eficácia de um recurso tecnológico para diferentes necessidades educacionais. Neste ponto, verificamos a necessidade de maior pesquisa pautada nos recursos levantados, para a verificação da possibilidade de utilizar tais recursos com diferentes alunos, tanto regulares quanto alunos especiais e verificar a abrangência do método.

A Tecnologia Assistiva deve fazer parte do contexto escolar, sendo uma aliada da educação nos diferentes espaços escolares. Para que o aluno se desenvolva de forma integral é necessário facilitar suas vivências e contato com os conteúdos nos diferentes espaços que ocupa em seu cotidiano.

O professor deve se perceber como facilitador do processo de aprendizagem, pois as TIC estão presentes em nosso cotidiano, estamos vivendo em um mundo em plena evolução. Para tanto, é necessário que haja investimentos na formação docente para o bom uso dos recursos tecnológicos. Pois, para Moran (2013, n.p.) "só podemos ensinar até onde conseguimos aprender. E se temos tantas dificuldades em ensinar, entre outras coisas, é porque aprendemos pouco até agora".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.; e RUBIM, L. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC – SP, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. [Brasília, 2014]. Disponível em: . Acesso em: 25 de outubro de 2020

BRITO; A. E. F; ULIANA; M. B. O estímulo das inteligências múltiplas para quem porta múltiplas inteligências: os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO, v .2, n. 16, 2017.

BRUNO, M. M. G. NASCIMENTO, R. A. L. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educação & Realidade. Porto Alegre. v.44, n.1, 2019, p. 1-15.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; STACKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013.

LITWIN, Edith (organizadora). Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRATA, C. L. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2002.

SILVA, M. O que é interatividade. Boletim Técnico do SENAC, v. 24, n. 2, Rio de Janeiro, 1998, p. 27-35.

A INSERÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO CULTURAL E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

HEVELYN HERDINA ROLIM

RESUMO

Este artigo trata de questões que relacionam a música ao desenvolvimento da criança. Articulando a música como ferramenta pedagógica na educação infantil e trata da problemática sobre o entendimento dos aspectos favoráveis que o ensino de música pode proporcionar às crianças da Educação Infantil, perceber as formas de interação da música com as demais temáticas de trabalhos. A musicalização é um poderoso instrumento que aumenta, na criança, além da sensibilidade a audição, qualidades como: concentração, coordenação motora, sociabilização, respeito a si próprio e aos outros, esperteza, raciocínio, disciplina, equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do ser humano. Como conclusão foi constatada, ainda, que a música contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Além de proporcionar diversos conhecimentos sejam mais facilmente apreendidos pelo aluno, faz com que ele desenvolva sua criatividade, sua subjetividade e sua autonomia.

Palavras-chave: Música. Criança. Educação Infantil. Aprendizagem .

ABSTRACT

The Attention Deficit Hyperactivity Disorder is characterized by a constellation of problems related to the lack of attention, hyperactivity and impulsiveness. It was proved that the TDAH affects 3 to 5 percent of the population. These individuals reveal disturbance in the areas of: activity and motor coordination; attention and cognitive function; and interpersonal relations. The present study goes to look for to elucidate the definition and characteristics of this pathology,

to evaluate the process of neuropsicomotor human development of carrying children of TDAH, and to analyze the incidence and degree of possible psychomotor alterations presented by these children, besides inquiring after the quality of life of the same ones.

Keywords: Music. Child. Childish education. Learning.

INTRODUÇÃO

A música, já contextualizada na educação infantil, com o decorrer do tempo, perpassa por várias intencionalidades como a construção de hábitos atitudes e integrantes. Isto acontece porque desde a mais tenra idade, a criança solidifica interesse por ritmos e sons musicais. Transparecendo a acessibilidade à música como um acontecimento corporal e que concernente a criança articulado a música começa quando ela entra em contato com o universo sonoro que a cerca a partir de seu nascimento.

Nessa pesquisa o objetivo da pesquisa foi analisar como ela é fundamental ao processo de ensino aprendizagem, onde as crianças, ainda numa fase egocêntrica necessitam de um ambiente agradável para poder se relacionar com os outros com mais facilidade. Além da socialização a música pode também auxiliar no desenvolvimento integral da criança, através dos gestos que geralmente a música pedagógica tem ela trabalha a coordenação motora, criatividade, expressão corporal, linguagem, oralidade, memória, entre outros

A criança constrói conhecimento a partir da interação com o meio em que ela vive, com as pessoas que a cercam. Assim, a educação musical exige um trabalho quando se trata de formar um grupo. O trabalho em grupo é complexo, pois deve preservar a expressividade de cada elemento envolvido, pois muitas vezes fica difícil duas ou mais pessoas se entenderem com maneiras de pensar completamente diferentes. Portanto o educador deve estar atento as formas de expressão das crianças e quando necessário estar interferindo, promovendo a conciliação incentivando o respeito mutuo.

A criança é beneficiada do ensino da linguagem musical a partir da contribuição que as atividades propostas propiciam o desenvolvimento da coordenação visual motora, de imitar sons e gestos, da atenção e percepção, de memorizar, raciocinar, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes. A musicalização é importante é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática.

Assim sendo, o interesse pelo tema parte da necessidade de gerar oportunidades de utilização da música como recurso capaz de potencializar o aprendizado das crianças na escola, contribuindo para construir a identidade e a cidadania dos futuros cidadãos. Como decorrência, a questão importante da introdução da dança e da música como meio de educação é a redescoberta do valor humano e artístico das criações. Por isso, é essencial trazer a arte para a escola, não como um momento isolado de aprendizado na hora do recreio e, sim, como processo contínuo.

1 A CRIANÇA E A ARTE

A arte desempenha um papel relevante na formação humana. A escola enquanto espaço educativo, muitas vezes, tem sido o único lugar para essa formação, sobretudo, nas comunidades economicamente mais desfavorecidas. Esse cenário, se potencializado, contribui para a sistematização do conhecimento em arte, desde que o ensino de Arte, por meio de seus conteúdos e metodologias, crie condições para que essa disciplina se torne um instrumento de reflexão sobre a realidade para compreender e conhecer o meio em que está situado.

O artista é aquele que cria, ele tem a capacidade de expressar o que certo grupo de pessoas sente, de determinada época e lugar e transforma em formas. Ele é considerado a antena que capta os sentimentos.

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes. O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras. A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano. (Almeida, 2001)

Santos (2006) destaca a importância da Arte como um bem universal que tem como fundamento comunicar e expressar de forma objetiva toda uma história social, uma ferramenta comunicativa, portanto, no sentido de fazer conhecer um dado histórico e cultural que foi moldado por uma cultura específica. Assim, podemos dizer que a Arte expressa por meio dos tipos de produção artística as categorias produtivas humanas que foram con-

substanciando-se no decorrer do processo da formação histórica e cultural do ser humano.

Nesse sentido, a educação pela arte se aproxima do que Morin (2002) defende como "ensinar a condição humana". O autor aponta que a compreensão de uma cultura universal não se dá senão pela compreensão dos microcosmos culturais que abarca. Da mesma forma, compreender a cultura de seu local só é possível quando consideramos a cultura do mundo. "O duplo imperativo impõe-se: salvar a unidade humana e salvar a diversidade humana. Desenvolver as nossas identidades ao mesmo tempo concêntricas e plurais" (MORIN, 2002, p.83).

Diante desta perspectiva, a arte na Educação Infantil apresenta-se como uma linguagem que tem estrutura e características próprias que possibilita à criança, no processo de criação, reformular suas ideias e construir novos conhecimentos em situações onde a imaginação, a ação, a sensibilidade, a percepção, o pensamento e a cognição são reativados. Por fim, desenvolvidas as atividades teórica-práticas que visam trabalhar o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e da capacidade estética das crianças, percebe-se que há uma maior conscientização por parte dos educadores acerca do processo de criação em arte na Educação Infantil.

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente deve-se abordar o que é a música, esta segundo Sousa (2003) é algo que nos transmite alegria, pela qual conseguimos transpor os nossos estados emocionais, e com esta possibilita-nos a vontade de expressar sentimentos, definitivamente música é algo fenomenal que é vista como algo sociocultural, pois conseguimos ouvir música de uma forma essencial à vida.

Ela traduz sentimentos, sensações, traz lembranças, assim para cada pessoa que escuta há um sentido diferente. É uma das formas mais significativa e criativa de se expressar algo, ela nos faz refletir, pensar, criar laços emocionais e afetivos. Através da música, manifestamos tristeza, felicidade, calma entre outros sentimentos.

Assim sendo, a música não somente é uma simples ferramenta, sendo acessível, ela não necessita, necessariamente, de mais nada além de alunos e professores para ser produtiva, ser adaptável, ela precisa apenas ser ouvida, sentida, pois um som produzido, tanto por instrumentos elétricos ou pelo corpo como assobios e palmas, pode transportar os alunos para um mundo de aprendizado amplo em que a intensidade deste processo varia de acordo com as diferenças individuais.

Para Nogueira a música é entendida como experiência que:

"[...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas 18 de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente". (2003, p.01)

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Dessa forma, nota-se que as canções tornam-se elementos constantes nas atividades que a criança desenvolve. Assim, seu potencial sonoro aumenta e ela é capaz de criar um repertório próprio, utilizando melodias já conhecidas em consonância com outras por ela elaboradas. A capacidade de explorar as possibilidades sonoras, por meio da improvisação, dá à criança condições de fazer uso dessa prática de forma instantânea, rápida. Isso permite que ela conte uma história cantando, invente letras diferentes para uma mesma melodia, faça rimas com nomes que lhe são conhecidos, imite diferentes sons presentes na natureza etc. Durante esse processo de improvisação a criança dá ensejo à sua imaginação, utilizando seu corpo como principal articulador desse processo.

Assim, é importante a seleção de um repertório musical realmente significativo para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, analisando o impacto das letras musicais vinculadas pela mídia no comportamento infantil. Compreendendo que a música é importante em diversos aspectos para desenvolvimento infantil, ela pode, sim, ser considerada como um agente facilitador da aprendizagem, conferindo possibilidades válidas de usos em sala de aula para elevação do processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, selecionar um repertório de musical de qualidade e inseri-la no cotidiano escolar da criança pode motivar para uma aprendizagem muito mais significativa.

3 A MÚSICA E A APRENDIZAGEM

Aliar a música às práticas pedagógicas do dia-a-dia escolar requer do professor a assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao aluno. Assim, o processo de aprendizagem se torna mais fácil quando a tarefa escolar atender aos impulsos para a exploração e descoberta, quando o tédio e a monotonia se tornarem ausentes das escolas, quando o professor, além das aulas expositivas e

centralizadoras, possa propiciar experiências diversas com seus alunos, facilitando assim a aprendizagem.

É necessário estímulos para colocar em prática as mais diversas experiências e a música tem esse papel fundamental na vida das crianças. Assim, Gohn e Stavracas (2010), reiteram:

[...] a música é uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral. Sendo uma forma de comunicação e de expressão, torna-se importante elemento na construção do saber, necessária na Educação Infantil e na formação do educador (GOHN e STAVRACAS, 2010:86)

A música como forma de aprendizagem tende no meio educacional formar individuo questionador e explorador de seus valores e costumes e para que isso ocorra é necessário começar esse trabalho desde bem cedo, pois a criança necessita de uma aprendizagem diferenciada e alegre. O professor é o mediador nesse processo de aprendizagem e cabe a ele saber trabalhar e desenvolver atividades com música.

Assim, o trabalho com a música desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. A música e a dança atuam no corpo e desperta emoções, neste sentido ela equilibra o metabolismo, interfere na receptividade sensorial e minimiza os efeitos de fadiga ou leva a excitação do aluno.

Portanto a música é um veículo de aprendizagem indispensável como potencializador da atividade docente. No plano emocional, o professor disporá de uma ferramenta para avaliar o aspecto relacional de seus alunos porque na sala de aula o ambiente emocional criado pelo professor na sua dinâmica, trará à tona quaisquer anormalidades as quais seus alunos estejam vivenciando em casa, na rua ou na escola. Seja através de gestos, o comportamento durante atividades de pintura, atividades lúdicas, a criança manifestará o tônus de sua emoção nos menores movimentos.

Nesse sentido, é importante valorizar os diversos repertórios musicais , assim como as preferências dos educandos, segundo Zampronha (2002):

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120)

A postura do professor é muito importante para incluir a música na educação infantil, apesar da maioria dos professores não terem uma formação específica em música, se o professor buscar conhecimentos e alternativas, tendo a postura de criar um ambiente agradável, ter a compreensão de que a música é importante para a formação da criança, bem como a linguagem musical deve ser trabalhada livremente para que as crianças se expressem conforme cada fase, fornecendo objetos e materiais diversos para as criações e desenvolvimento, estarão fazendo um belo trabalho buscando o novo e o melhor, tanto para os alunos, como para ele, professor.

É interessante o docente e a escola construírem uma sala em que todo material musical esteja disponível para criança ter acesso, planejando momentos diários com ambiente musical, trabalhando as mais diversas possibilidades de estilos musicais a serem desenvolvidas. Assim, o planejamento de momentos de relaxamento e

apreciação musical, através da acomodação das crianças nos tapetes da sala de aula, faz com que a música seja contemplada e que as crianças possam se envolver no momento, prestando atenção aos conteúdos e ritmos musicais utilizados.

Costa (1990), afirmou que, a música atende as mais variadas necessidades da criança (necessidade de aceitação no grupo; de segurança e satisfação; de dar e receber afeto; de auto-expressão e de criatividade), logo ela é por si só, elemento altamente incentivador. Através da música é possível criar ambiente favorável para o que se deseja ensinar, uma vez que ela é sempre agradável as crianças, desde que observados certos princípios em relação a musica a ser dada, como o da qualidade, da adequação ao nível das crianças, a técnica de ensino usada, entre outros. A aprendizagem efetua-se de forma global.

Entretanto, para que seja possível atingir os propósitos acima citados, o educador deve, como em toda atividade escolar, ser cuidadoso na escolha da música a ser trabalhada, levando em consideração a intencionalidade da atividade que deve ser definida no planejamento didático, procurando melodias e letras do interesse do grupo. Nesse contexto, deve-se ter clareza nos objetivos a serem atingidos através do trabalho com a música. Os professores poderão, por exemplo, desenvolver discussões a partir da música trabalhada, onde as crianças podem falar sobre os sentimentos gerados pela música, bem como sobre as mensagens trazidas pelas suas letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música, uma das manifestações artísticas do ser humano, tem como essência a

criatividade. A criatividade é fundamental para a inovação, para a busca de soluções.

O estímulo e criatividade desde o ensino infantil é fundamental para que os educandos tenham um desenvolvimento voltado para a sua saúde biopsicossocial, bem como se torne um cidadão atuante na sociedade no sentido de contribuir de forma efetiva para a transformação dos paradigmas atuais do mundo quem incluem o desenvolvimento sustentável.

O uso da música é uma forma de mostrar para a criança que é possível extrair de si e do mundo que a cerca, possiblidades diversificadas para desafios, para os problemas que se colocam diante do indivíduo no decorrer de sua vida.

Propor atividades que possibilite a descoberta do "corpo musical" em conjunto coma sonoridade extraída de objetos, pode ser um exercício no sentido que contribua para que a criança perceba que tudo principia nela e na sua relação com o que a cerca.

Além das atividades propostas, podem-se apresentar músicas na sua gravação original e, depois, outras interpretações, principalmente no caso das remixadas por DJs, no sentido que mostrar que o que foi criado tem possibilidades de diferentes interpretações, bem como de recriações.

Ressalta-se que, para que a criatividade seja estimulada e que para a música ser utilizada como recurso de aprendizagem, é fundamental que o educador esteja familiarizado com a linguagem musical, bem que esteja apto a ser mediador e promotor do processo e não um professor preso ao dogma tradicional do ensino de reprodução, de cópia.

Neste sentido, é fundamental que se instrumentalize, no sentido de ser um promotor efetivo do encontro da criança com a sua criatividade e musicalidade.

Observa-se que a própria escola pode contribuir com essa instrumentalização por meio do desenvolvimento de oficinas com os educadores, onde possam descobrir a sonoridade de si e do mundo a partir de sua própria experiência como compositor de seu mundo sonoro.

Escutar música não precisa ser uma atividade imposta e sim efetivada com prazer, porque apenas assim os benefícios serão adquiridos de forma apropriada, como sempre deve ocorrer. A música vai mais à frente daquilo que ouvimos. Quando implantada no dia a dia das crianças e dos adolescentes, as canções colaboram para o desenvolvimento neurológico, afetivo e motor da criança.

Conclui-se que a utilização do recurso da música deve ir ao encontro do estímulo da criatividade, no sentido de propiciar a criança espaço para a construção do seu conhecimento a partir de sua percepção do mundo e de suas possibilidades diante dele.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

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).

COSTA, N.M. VALLE, E.A.D. Música na escola primária. Rio de Janeiro 1990.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. ECCOS Revista Cientifica, vol. 12, n. 2; São Paulo, 2010.

MORIN, Edgar. Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 25 de Março, 2021. ROSA, N. S. S. Educação musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, S. M. P. Educação, arte e jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUSA, A. A Educação pela Arte e Arte na Educação, Drama e Dança. 2º volume. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE ENSINO E CRIATIVIDADE

HILDA APARECIDA BUENO DE ALMEIDA

RESUMO

A criatividade, enquanto fenômeno presente na vida dos seres humanos, irá se desenvolver apenas se for constituída por processos educativos que tenham por objetivo essa formação. Por isso, demonstraremos a necessidade de transformar a educação escolar em um espaço que dê prioridade ao desenvolvimento da criatividade como aprendizado.

Assim, o desenvolvimento depende da aprendizagem, e esta, por sua vez, depende do ensino. Com isso, queremos enfatizar que a aprendizagem é um processo essencial; no entanto, apenas ela não leva ao desenvolvimento pleno da criança. Resumidamente: a aprendizagem não se resume somente ao

ensino, mas ao mesmo tempo, não é independente dele.

A intervenção do adulto é parte fundamental nesse desenvolvimento. Dessa forma, a educação escolar interfere no desenvolvimento e também lhe é decisiva, pois, lhe confere caminhos e direções. Assim, a qualidade dessa mediação não é uma questão de menor valor. O desenvolvimento não decorre somente de qualquer tipo de ensino, mas depende de como conteúdos e formas de ensino são organizados. A fim de que haja aprendizagem e desenvolvimento infantil, há que existir um ensino organizado e planejado com tal propósito.

O desenvolvimento psíquico requer ações educativas orientadas para tal finalidade e, para isso, o trabalho pedagógico deve ser planejado com tais intenções. O bom professor, ciente disso e partindo dos conteúdos que serão trabalhados, planeja também as formas mais adequadas para conquistar essa meta.

Palavras-chave: criatividade, ensino, pedagogia, psicopedagógico.

ABSTRACT

Creativity as a phenomenon present in the life of all human beings will only develop if it is formed through educational processes aimed at this formation. It is in this way that we point out the need to take school education as a privileged space for creativity development while learning.

Thus, development depends on learning, which in turn depends on teaching. So, we want to emphasize that learning is essential, but it alone does not lead to development. That is: learning is not identified with teaching, but at the same time, it is not independent of it.

Adult intervention is the engine of this development. Therefore, school education not only interferes with development, but it is decisive insofar as it gives it paths and directions. Thus, the quality of mediation is not a minor issue. Development, therefore, is not due to any type of teaching, but depends on the content and the ways in which teaching is ordered. For there to be learning and development, there must be organized and planned teaching for this purpose.

Psychic development demands educational actions that are intentionally oriented towards this purpose. Pedagogical work must be planned. And the good teacher, based on the contents that will be worked on, also plans the most appropriate ways to achieve this goal.

Palavras-chave: criativity, teaching, pedagogics, psicopedagogics.

INTRODUÇÃO

Como o ser humano é um ser criativo, a criatividade figura como um dos pilares da nossa sociedade atual. Justamente por isso, se torna muito importante o estudo do papel da educação infantil e escolar em seu desenvolvimento. Assim, a não ser que haja um conjunto de condições excepcionalmente favoráveis, a criatividade não resultará de qualquer consciência de forma natural e não intencional. A criatividade enquanto fenômeno constante na vida de todos os seres humanos apenas se desenvolverá se for constituída de processos educativos que aspirem tal formação. É partindo desses pressupostos que indicamos a necessidade de se assumir a educação escolar como um espaço propício para o desenvolvimento da criatividade.

Por outro lado, algumas teorias pressupõem a existência de certo desenvolvimento anterior à aprendizagem. São concepções pedagógicas que ficam à espera do desenvolvimento da criança para, somente então, serem criadas condições para que ela se desenvolva no aprendizado. A criança, nessa perspectiva, não estaria madura suficientemente para aprender determinados conteúdos. Temos, portanto, a "pedagogia da espera" (MARTINS, 2012, p. 93), que encontra terreno fértil principalmente na educação infantil. São modelos que privilegiam a relação entre desenvolvimento e aprendizagem a partir de "leis naturalizantes". Nesta visão, a aprendizagem é encarada como ato estritamente dependente do indivíduo, graças as suas propriedades inatas particulares e as suas respostas aos estímulos do meio em que vive.

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, por sua vez, caminham na contramão desses pressupostos. Vigotski postula o conceito do "bom ensino", aquele que precede ao desenvolvimento a fim de promovê-lo. Dessa forma, "o ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo" (VIGOTSKI, 2009, p. 334). Fica evidente que, para o psicólogo russo, o "bom ensino" é aquele que produz o "novo" no ser humano, capaz de gerar desenvolvimento do indivíduo.

Isso não significa desconsiderar questões biológicas. Se considerarmos Martins (2013), por exemplo, o psiquismo é, a um só tempo, unidade, matéria e idéia. Dessa forma, a base orgânica é essencial, todavia, por si só não determina e contempla o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto ser humano. Para se formar um adulto, torna-se imprescindível, portanto: constituição propícia do cérebro, condições favoráveis de vida e educação bem definidas. No entanto, também ressaltamos a importância dos determinantes sociais como condição igualmente essencial para o

desenvolvido do psiquismo humano, na medida em que estes requalificam determinantes inatos e possibilitam saltos qualitativos em direção a comportamentos complexos culturalmente formados. Portanto, as propriedades naturais da criança não criam, somente elas, qualidades psíquicas - mas propiciam as condições necessárias para sua formação. Essas qualidades surgem como uma herança social.

DESENVOLVIMENTO

Tal discussão é de extrema importância, já que, não poucas as vezes, aparece discussões de cunho "inato versus culturalmente aprendido". Nesse mesmo tipo de visão, o desenvolvimento não se garante de antemão, mas depende fundamentalmente da qualidade das mediações oferecidas ao indivíduo. Para que haja seu desenvolvimento, se torna necessária uma aprendizagem em condições bem definidas. Como afirma Vigotskii (2012, p.115):

[...] aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas nãonaturais, mas formadas historicamente.

Outrossim, temos uma relação interdependente: o desenvolvimento depende da aprendizagem, que, por sua vez, depende do ensino. Portanto, queremos frisar que a aprendizagem é essencial, contudo, ela apenas não leva ao desenvolvimento. Ou seja: a aprendizagem não se restringe unicamente ao ensino e, ao mesmo tempo, não é independente dele.

A intervenção do adulto é o motor desse desenvolvimento. Dessa forma, podemos assumir que a educação escolar interfere no desenvolvimento, como também lhe é decisiva, conforme vai lhe conferindo certas direções. Assim, a qualidade da mediação não é uma questão de menor importância. Fica claro, portanto, que o desenvolvimento da criança não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende de certos conteúdos e da forma como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, é mister que exista o ensino organizado e planejado para esse fim.

Na esteira de tal perspectiva, para que haja o desenvolvimento psíquico da criança, são necessárias ações educativas intencionalmente orientadas a esse fim. O trabalho pedagógico deve ser, portanto, planejado neste intento. E o "bom professor", a partir de conteúdos que serão trabalhados junto a seus alunos, planeja também as formas mais adequadas para atingir tal meta. Saviani (2008, p.13), nos explica melhor esse propósito:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Agora, portanto, devemos colocar em evidência como a unidade conteúdoforma deve se fazer presente na esfera escolar. O que nos leva a ponderar se qualquer conteúdo e qualquer forma são capazes de produzir desenvolvimento. Respondemos seguramente que não! Como nos postula Martins (2013, p. 273) "[...] o reconhecimento do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige a análise dos conteúdos veiculados por ela isto é, aponta na direção da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos".

Enfatizamos, assim, que não se trata de qualquer ensino. Quando Saviani (2008) defende a concretização da "natureza e especificidade" da escola, traz no cerne de sua análise a defesa daquilo que se constitui como a "função clássica da escola", ou seja, "[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado" (idem, p.14).

O já conhecido posicionamento da pedagogia histórico-crítica a favor da luta pela socialização do saber escolar em suas formas mais desenvolvidas deixa revelar, na verdade, como outras concepções se posicionam no sentido de preparar os alunos para as demandas da sociedade contemporânea e, por conseguinte, privilegiam conhecimentos pragmáticos e cotidianos, dando pouca (ou nenhuma) importância aos conhecimentos clássicos.

A pedagogia histórico-crítica, com efeito, defende a tese de que a escola deve transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já acumulou ao longo da história. Disso decorre a concepção de um desenvolvimento como processo não natural nem espontâneo. Ou seja, um desenvolvimento que necessita ser promovido. Conforme essa visão, portanto, nossa "humanidade" não nos seria dada no momento de nosso nascimento, ela precisaria ser produzida! É nesse sentido, então, que Saviani (2008, p.13) mostra que "[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica".

Logo, produzir a humanidade em cada ser humano é a função do trabalho educativo. Por meio desse trabalho, também seremos capazes de conferir aos alunos caminhos e direções ao seu desenvolvimento. Todo esse processo dependerá da maneira como conduzimos o ensino e aprendizagem. Porém,

cumpre ressaltar que essa humanização produzida pelo trabalho educativo possui especificidades.

Obviamente, sabemos que a humanização dos alunos também ocorre fora do ambiente escolar. No entanto, devemos estar atentos para qual tipo de humanização ocorre fora da escola. As crianças aprendem na rua, com os familiares, com os amigos, com os meios de comunicação etc. Mas o que aprendem, como aprendem e o que essa aprendizagem proporciona em termos de desenvolvimento psíquico? Qual a diferença entre o que os alunos aprendem na escola e o que aprendem fora dela? Saviani (2011, p.201) nos aponta que "[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata".

Para conseguir enxergar além daquilo que é imediatamente perceptível e compreender a essência dos fenômenos, nos é exigido, portanto, uma apropriação de conhecimentos que vão para além do senso comum, ou seja, além do cotidiano. Dessa forma, a educação escolar deve ampliar horizontes e não apenas manter os sujeitos reféns daquilo que já conhecem, reiterando um cotidiano alienado. Martins (2012, p.94) demonstra que, com isso, não se está emitindo "[...] um juízo de valor depreciativo nem da cotidianidade, nem da cultura popular, mas, procurando delimitar fronteiras entre as inúmeras instituições socializatórias e a escola". Se assumirmos que o papel da escola é oferecer aos alunos aquilo que eles já sabem ou aquilo que eles podem aprender mesmo sem ela, a escola "não teria razão de ser" (idem, ibidem).

O esclarecimento que Saviani (2008) nos dá sobre o saber socializado no âmbito da escola é deveras pertinente: não se trata de qualquer tipo de saber, mas um tipo de saber específico que garante à educação escolar sua especificidade e função clássica perante outras formas de educação. O mesmo autor postula que (2008, p.14) "[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular".

Nesse aspecto, cumpre voltarmos à questão: Qual é o ensino que possibilita o desenvolvimento? É o ensino que faz com que o sujeito, conforme se apropria de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, reproduza em si mesmo forças e capacidades humanas, as quais foram desenvolvidas socialmente e que promovem a realização de atividades em níveis cada vez maiores de liberdade e universalidade (DUARTE, 2013).

Podemos, então, abordar a questão da unidade entre o lógico e o psicológico. Se estabelecermos o conhecimento como uma entidade que vai além de um amontoado de informações, podemos entendê-lo como uma experiência humana sintetizada na forma de conceitos, relações conceituais, operações de pensamento, de abstrações etc. Dessa forma, entenderemos que o ensino desse conhecimento não é a comunicação de informações fortuitas, mas a elevação do sujeito à síntese da experiência humana acumulada, organizada e planejada de maneira lógica, racional e intencional:

Vê-se, pois, que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio o seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar de "saber escolar". (SAVIANI, 2008, p.18).

Logo, o saber escolar deve ser compreendido como a síntese da atividade humana acumulada, e esta, no espaço escolar, deve ser segmentada e organizada de modo a garantir que os alunos se apropriem do nosso patrimônio humanogenérico. Sendo assim, se no conhecimento há atividade humana objetivada (e esta, por sua vez, se apresenta na forma de síntese da experiência social acumulada), o ensino que promove o desenvolvimento será aquele capaz de fazer com que o aluno se aproprie da essência da atividade humana sintetizada naquele conhecimento.

Tomemos, por exemplo, a linguagem como uma função cognitiva especificamente humana. Embora a língua falada seja uma objetivação constitutiva da cotidianidade, isso não significa que essa aprendizagem aconteça de modo natural. Ou seja: no desenvolvimento da linguagem, assim como no desenvolvimento cognitivo e psíquico de modo geral, não basta o aparato biológico, mas são necessárias as mediações de outros seres humanos e a apropriação da cultura.

Dessa forma, na linguagem há operações de pensamento acumulado, - sínteses de significações acumuladas. Há uma passagem citada por Vigotski (2009, p. 89-90), em que o autor se apropriou dos cadernos filosóficos de Lênin, o qual, por sua vez, elabora seu raciocínio estudando Hegel. Lênin (2011, p. 164) afirma que o silogismo é uma forma abstrata de síntese da experiência repetida milhares e milhares de vezes pelos seres humanos. Em resumo, o silogismo é uma operação de pensamento que não surge a partir do nada na mente humana, mas é uma forma lógica de pensamento, resultante da experiência humana, repetida milhares de vezes.

Quando os seres humanos aprendem a raciocinar por silogismo, isso não significa repetir todo o processo histórico a que os seres humanos foram submetidos para alcan-

çar esse nível de raciocínio. No entanto, ao se apropriarem dessa operação lógica de pensamento, os seres humanos se apropriam de experiência humana acumulada. Há, aqui, a relação entre três aspectos: o histórico, o lógico e o psicológico individual. O psicológico do indivíduo se relaciona com a experiência histórica através da mediação da lógica do conteúdo. Podemos estender esse exemplo ao refletirmos sobre as obras artísticas.

A obra de arte é uma síntese de experiências, de riqueza humana acumulada. O indivíduo não precisa passar por toda a história para trazer essas experiências a sua vida. Ricas obras de arte podem trazer ao sujeito a história humana de forma condensada, e isso promove o desenvolvimento psíquico. O "bom ensino" é aquele que traduz, adequadamente, o processo de apropriação do que há de essencial no conhecimento na forma de procedimentos didáticos.

Um professor pode induzir a atividade do aluno através da realização do ensino, ou seja, promover a apropriação adequada do conhecimento de seu aluno. Sendo assim, ensino e aprendizagem constituem-se como processos diferentes, mas, ao mesmo tempo, interdependentes, à medida que a atividade de ensino produz a atividade de aprendizagem e esta dá sentido àquela. O conhecimento, por sua vez, deve ser transmitido de forma essencial e não superficial, de modo a motivar, no aluno, um processo que reproduza os traços essenciais do objeto. É nesse sentido que Pasqualini, referindo-se ao papel do professor na educação infantil, afirma:

[...] não é possível pensar se pensar o papel do educador como alguém que apenas estimula e acompanha a criança em seu desenvolvimento. O professor é compreendido como alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança. (PASQUALINI, 2006, p.193).

Desta forma, o papel do educador é transmitir a atividade humana objetivada nos instrumentos da cultura e, para que o trabalho educativo obtenha êxito, faz-se necessária a intervenção consciente e planejada do professor. A criança, ao se apropriar da cultura acumulada, irá à fonte para o seu desenvolvimento psíquico.

O ensino que promove o desenvolvimento colocará o sujeito em atividade, e as experiências humanas o farão ir além, expandindo e produzindo novas necessidades. Pode-se fazer um paralelo com o que Marx chamou de "primeiro ato histórico", conceito que pode ser, em linhas gerais, descrito como a produção dos meios de satisfação das necessidades, o que também produz novas necessidades. O ensino, ao mesmo tempo em que propicia o conhecimento acumulado, também favorece a atividade do sujeito ir além, produzindo novas necessidades. Assim, o sujeito consegue realizar coisas que, por si somente, não conseguiria.

Portanto, é certo afirmar que o professor trabalha com a atividade humana acumulada, a qual impulsionará o sujeito para além dos limites da sua vida cotidiana. Para ir além, neste caso, é necessário superar os limites da própria atividade, o que exige a formação de novas capacidades e funções psicológicas, mas exige também a formação de novas necessidades.

Realizar atividades habituais tende a exigir do sujeito um dispêndio menor de energia (física e mental) do que o enfrentamento de situações novas; há que se considerar, porém, o desgaste (também físico e mental), que é causado por atividades de trabalho que exigem repetição intensa e prolongada de operações rotineiras. Na maioria dos casos, o desenvolvimento do indivíduo requer que, a partir daquilo a que o sujeito está habituado a fazer, ele seja colocado diante da necessidade de realizar atividades que lhe apresentem novos desafios. É justamente neste sentido que devemos pensar a meta da educação escolar.

Conforme afirma Vigotski, o "bom ensino" não é aquele que se prende ao que o sujeito já possui, em termos de desenvolvimento, mas aquele que trabalha para a obtenção daquilo que ele ainda não tem, mas pode vir a ter, através de processos de ensino que visem esse desenvolvimento. É nesse sentido que Vigotski propôs os conceitos de "nível de desenvolvimento real" e "área do desenvolvimento iminente". Em linhas gerais, podemos dizer que o "bom ensino" não é aquele que se limita ao nível de desenvolvimento real, mas aquele que se efetiva partindo da área de desenvolvimento iminente.

O nível de desenvolvimento real, para Vigotskii (2012, p.111), diz respeito ao "nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento realizado". Significa, pois, ações que uma criança é capaz de fazer por si mesma, sem a colaboração do adulto. Ou seja: ações, funções e capacidades que já estão formadas e desenvolvidas na criança.

A área de desenvolvimento iminente, por sua vez, compreende ações que a criança ainda não é capaz de realizar sozinha, embora as consiga com a colaboração do adulto. As funções interpsíquicas constituem essa área: são aquelas que se manifestam nas relações entre um indivíduo "mais desenvolvido" e outro "menos desenvolvido" e que ainda não foram internalizadas por este segundo. A internalização dessas funções, ou seja, sua transformação em funções intrapsíquicas, caracteriza o processo de sua passagem ao nível de desenvolvimento real, isto é, o desenvolvimento que já se efetivou.

Em sua defesa da natureza social dos processos psicológicos, Vigotski, explica-nos que os signos da cultura, num primeiro momento, aparecem por meio de processos interpsíquicos e, conforme são internalizados pelo indivíduo, transformam-se em um instrumento psicológico e firmam-se como processos intrapsíquicos.

[...] Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpsíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII,2012, p.114)

Segundo o referido psicólogo, essa é a lei fundamental do desenvolvimento cultural. Na medida em que os signos são internalizados, passam à condição de funções intrapsíquicas e se tornam uma conquista individual da criança. Destarte, o desenvolvimento humano nada mais seria que o fruto de uma longa série de processos nos quais, ininterruptamente, os processos externos vão se afirmando como processos internos e vice-versa.

Já sobre a dinâmica interna do nível de desenvolvimento real, Martins (2013, p. 286) nos alerta sobre uma questão crucial, muitas vezes desprezada por algumas interpretações vigotskianas, pois preterem a ideia de que "[...] quando a criança realiza uma ação e demonstra a assimilação de uma operação ou conceito, o desenvolvimento destes não está finalizado, mas apenas começando". Isso significa que mesmo aquilo que a criança já consegue fazer sozinha, não está de modo algum cristalizado e acabado, mas é apenas o ponto de partida para o desenvolvimento dessas funções, ações e capacidades, que se tornarão mais complexas. Assim, esse desenvolvimento dependerá da qualidade do ensino:

Avaliamos, pois, que a proposição vigotskiana de "nível de desenvolvimento real" carrega consigo um problema cuja resolução incide sobre a qualidade da prática pedagógica: o que ela faz com aquilo que a criança já sabe – quer esse saber seja resultado das experiências prévias da criança, quer tenha sido adquirido por ação do ensino escolar. Assim, Vigotski considerou que as finalidades do reconhecimento desse "nível" no trabalho pedagógico não se limitam à mera constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas no fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente, isto é, na direção de outras e mais complexas relações interfuncionais. Referindo-se a essa "área", Vigotski destacou primeiramente sua relação direta com a dinâmica da evolução intelectual da criança, ou seja, com o estabelecimento e ampliação das conexões internas ainda não estabelecidas pelo aprendiz. Se tais conexões ainda não estão asseguradas, se ainda fogem ao seu domínio, eis o "espaço" de atuação do ensino. É nesse sentido que essa área se institui como iminência de aprendizagem e desenvolvimento, como algo que está pendente, inacabado, mas em vias de acontecer.

(MARTINS, 2013, p.286-287).

Material que o aluno desconhece - e não apenas o já conhecido - é, nessa perspectiva, a referência central de um "bom ensino". O professor deve conhecer e atuar exatamente nas pendências cognitivas de seus alunos. As pendências cognitivas, mencionadas pela autora acima, estão ligadas ao trânsito de transformações das funções psíquicas, em suas dimensões elementares e espontâneas, em direção às funções superiores e voluntárias. Isso evidencia funções psíquicas em movimento: trabalhar intencionalmente na transformação e superação do funcionamento psíquico elementar rumo ao funcionamento voluntário não é tarefa destinada à realização de outra criança, assim como não é resultado de qualquer interação. A interação fundamental é aquela com o adulto como indivíduo que se apropriou da cultura em suas formas mais desenvolvidas e, portanto, apresenta um psiquismo mais desenvolvido que o da criança.

Há que se atentar para o fato de que, muitas vezes, erroneamente entendemos por "parceiro mais desenvolvido" o colega de classe mais adiantado, por exemplo. Cumpre, porém, problematizar essa ideia. Martins (2013) considera parciais as interpretações que identificam a "área de desenvolvimento iminente" com a "ação colaborativa de outro". A autora faz referência à famosa ideia de que a área de desenvolvimento iminente consiste naquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a colaboração. Frequentemente, como coloca Martins (idem, p.288), não se adjetiva essa colaboração, essa ajuda. Se a criança não é capaz de realizar algo de modo independente, há que se questionar o porquê e o que lhe falta em termos de funcionamento psíquico. Somente então, a partir disso, é seguro agir de modo planejado e intencional, mediante ações, que visem seu desenvolvimento. Baseando-se em Vigotski, a autora afirma que o referido psicólogo "[...] não defendeu que, do ponto de visto do ensino, a imitação sem mediação ou explicação promova a aprendizagem dos "verdadeiros" conceitos".

Nossa defesa da socialização dos conhecimentos por meio do ensino escolar consiste na defesa da formação, em cada indivíduo, dos conceitos científicos, não cotidianos - que diferem da linha de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Segundo Martins (2013, p.288), o próprio Vigotski:

[...] afirmou que as ações espontâneas, assistemáticas, são caminhos para a aprendizagem de conceitos espontâneos. Por conseguinte, no âmbito das relações entre os pares,

isto é, entre os alunos, mesmo o trato com conceitos ocorrerá de modo espontâneo e subjugado à ação em pauta. Levando-se em conta as peculiaridades do percurso da formação de conceitos espontâneos e científicos e, lembrando que os primeiros tendem, inclusive, à simplificação do fenômeno, o mais provável é que tais parcerias pouco ou nada operem na efetiva formação de conceitos científicos.

Considerar a ajuda dos "colegas mais adiantados" certamente não é a melhor forma de fazer com que a formação dos conceitos científicos avance. Em muitas situações, entende-se equivocadamente que a área de desenvolvimento iminente dispensa a mediação do professor. Destarte, a objeção de Martins (2013, p.288) diz respeito "[...] ao risco de se tomar com igual importância a participação do "par professor" e de outros pares, diluindo o papel do primeiro na condução da aprendizagem.

O objetivo de se produzir o máximo desenvolvimento do psiquismo humano não se efetivará com ajuda de outras crianças, por mais adiantadas que estejam em relação ao restante da classe. Entendemos que cabe ao professor identificar e operar nas pendências cognitivas do aluno, no que se refere ao desenvolvimento iminente. O que a criança já sabe fazer sozinha? Como podemos avançar, a partir daquilo que a criança já faz em direção àquilo que ela ainda não é capaz de fazer?

Sendo assim, o professor precisa ter clareza quanto ao seu objetivo, ou seja, aonde quer chegar. Faz-se necessário imaginar um caminho, ter um plano pedagógico que direcione suas ações. Se o professor fixa seu olhar sobre como a criança é e sobre o que ela já sabe, perde-se de vista o ato educativo como promoção intencional, planejada e direcionada, o qual faz o desenvolvimento avançar.

Autores que problematizam interpretações reducionistas dos conceitos de "zona de desenvolvimento iminente" e "nível de desenvolvimento real", bem como suas implicações pedagógicas, tendem a considerar que essas interpretações isolam esses conceitos do conjunto da teoria vigotskiana. Talvez esse problema esteja relacionado a outro, para o qual alertou Duarte (1996): o da separação da teoria vigotskiana do conjunto da psicologia histórico-cultural.

Duarte (2004, p.210) conclui que "[...] a despeito de o nome de Vigotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros". Justamente por conta desse desconhecimento ou conhecimento bastante superficial das obras do referido psicólogo soviético, retira-se do autor seu fundamento marxista e acontece "[...] a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema "aprender a aprender" e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno". (idem, ibidem).

Um exemplo de como o estudo das obras de outros autores russos como Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov etc., pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada da própria obra de Vigotski: a análise feita por Leontiev, no texto "O desenvolvimento do psiquismo da criança", revela a transição de uma atividade dominante para outra. O autor há pouco referido esclarece que essa passagem ocorre quando o sujeito passa a ter capacidades e necessidades que o situam numa nova esfera de relações sociais. E a atividade que até então era a dominante já não dá conta dessa nova esfera de relações sociais, pois a forma como a criança se relaciona com o mundo está se modificando qualitativamente, ou seja, está se expandindo. Portanto, o ensino que promove o desenvolvimento é aquele que expande o mundo do sujeito. Expandir o mundo do sujeito significa que ele passe a ter capacidades que o situem numa esfera mais ampla de relações sociais.

Com efeito, podemos assumir que o desenvolvimento humano e, mais precisamente, a natureza social do desenvolvimento humano consistem no objetivo dos estudos de Vigotski. Fora dessa perspectiva, os conceitos de "nível de desenvolvimento real" e "área do desenvolvimento iminente" se descaracterizam e assumem uma injustificável independência da teoria que lhes dá sentido. Novamente, como esclarece o estudo realizado por Martins (2013), o que está em questão para o psicólogo é a desnaturalização do desenvolvimento e a formação dos comportamentos complexos que caracterizam os seres humanos e os diferenciam dos animais. É nesse sentido que Vigotski pontuou que o "bom ensino" é aquele que antecede o desenvolvimento que pretende promover. Logo, Vigotski não postula que a área de desenvolvimento iminente é algo pré-determinado, mas que é dependente de processos educativos e, principalmente, da qualidade das mediações pedagógicas que determinarão o caminho e direção desse desenvolvimento.

Se, por um lado, as propriedades naturais do organismo humano não podem ser ignoradas, por outro, as condições de vida e educação são determinantes. Nós nascemos com inúmeras possibilidades abertas para a aprendizagem. No entanto, dentro das condições de vida que recebem oportunidades, nos desenvolveremos de uma determinada forma ou de outra.

A criança nasce como um ser pertencente à espécie humana, mas ainda não se constitui num ser plenamente humanizado. Para a sua constituição como um ser humano, não basta o aparato biológico. As características biológicas da espécie não garantem o humano em cada indivíduo singular. É necessário que a criança se aproprie das objetivações humanas, materiais e espirituais que foram

acumuladas pelas gerações precedentes.

Por isso, o desenvolvimento é produzido por aprendizagens que se concretizam no âmbito das funções psíquicas que estão se formando. E, nesse sentido, como reitera Martins (2012, p.100) "[...] o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzilo". Martins (2013, p. 298), referindo-se ao papel da educação escolar, postula que:

[...] afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o "desenvolvimento multilateral" e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir 'algo novo', aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história.

Cumpre elucidar, portanto, que a educação escolar apenas opera a serviço do desenvolvimento da criatividade enquanto cumpre sua função por excelência. Ou seja: quando socializa os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica. É desse modo que a educação escolar faz surgir o "novo" em cada indivíduo singular. Logo, o trabalho do professor é extremamente criativo: exercendo sua função, à medida que se objetiva no educando, cria algo novo na individualidade desse aluno.

Quando, por exemplo, a escola alfabetiza, possibilitando ao sujeito ler e escrever, cria novas necessidades no aluno. Quando ele consegue ler e compreender algo, isso move seu pensamento, o qual é capaz de criar novos pensamentos a partir do que foi lido. Mesmo quando a criança escreve um simples relato do seu final de semana, trata-se de um ato de criação. A criatividade não se apresenta apenas quando a criança escreve um poema ou uma história brilhante.

Por fim, inferimos que a criatividade é "ensinada" toda vez que o indivíduo é levado a se apropriar da experiência humana acumulada. Isso não garante que o aluno se tornará necessariamente um grande artista ou cientista, mas promoverá seu desenvolvimento geral e possjbilitará o desenvolvimento do ato criativo. É nesse sentido que afirmamos que a educação escolar é extremamente criativa, pois cria no aluno algo novo - algo que, até então, era desconhecido. Abre-se espaço, então, para algo que era, nos dizeres de Saviani (2011, p.201) "a face invisível da lua": aquilo que o aluno não conseguiria ver com seus próprios olhos, mas tão somente começa a enxergar a partir da mediação dos conhecimentos que lhe foram transmitidos.

O mesmo Saviani (2012, p.63, com grifo nosso), referindo-se ao significado do conhecimento em Marx, traz duas premissas:

1) As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim sendo, a criatividade é ensinada quando o aluno é levado a se apropriar da síntese da experiência humana acumulada nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Logo, é preciso compreender que esse conhecimento apropriado pelo aluno não é novo, do ponto de vista do gênero humano – não é novo para a humanidade, nem tão pouco é o aluno quem por si só constrói esse conhecimento. Contudo, esse conhecimento historicamente acumulado é novo do ponto de vista do indivíduo singular. É novo para aquele aluno que está internalizando a cultura objetivada e transformando-a em parte de sua subjetividade, o que lhe permite conhecer uma realidade. Portanto, a apropriação desse conhecimento converte-se em um novo instrumento de mediação da relação do indivíduo com a realidade concreta.

O ser humano, como já afirmamos, nasce com as potencialidades para se humanizar. Podemos dizer que a "criatividade universal" deve ser apropriada pelo indivíduo, para que se torne "criatividade singular". A criatividade do gênero humano está objetivada nos instrumentos da cultura e o indivíduo singular necessita se apropriar desses instrumentos para que se tornem matéria-prima para a sua criação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.5, n.2, p. 59-72, dez. 2013. LENIN, W. I. Cadernos sobre a dialética de Hegel. Tradução

José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LEONTIEV, A, N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.119-142, 2012.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. Para uma ontologia do ser social II. trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

_____. Arte e Sociedade: escritos estéticos 1932-1967. Organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. Introdução a uma estética marxista. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LURIA, A, R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKII, L. S., LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas – SP: Alínea. p. 93-121, 2012.

_____. "A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade". In: ARCE, A; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, p.27-50, 2006.

PASQUALINI, J. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Araraquara, 2006.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas:

Autores Associados, 2008.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.

Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

IEDA MARIS FRANCISCO DA SILVA

RESUMO

Esse trabalho assume a perspectiva de que a educação é um processo em construção, nesse sentido, o presente estudo dirigiu seu olhar para os entraves que são enfrentados para a efetivação de uma sociedade inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao âmbito escolar. Assim, a pesquisa tem a finalidade de compreender como ocorre o processo de inclusão da criança com deficiência na educação infantil tendo a brincadeira como estratégia metodológica para o desenvolvimento infantil, tendo em vista a relevância de entender as especificidades que cada criança possui, juntamente com o dever da instituição escolar de promover o processo educacional integral a todos os estudantes. A metodologia da investigação foi realizada com embasamento teórico de alguns teóricos especializados no tema. Dessa forma, uma escola inclusiva deve garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus estudantes, distinguindo e ponderando as diferenças, potencialidades e necessidades que cada sujeito detém. Assim, espera-se que uma escola inclusiva seja capaz de promover a todo estudante o direito de acesso à educação, a compreensão que toda pessoa aprende e que o processo de aprendizagem é singular, o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos e que a educação inclusiva diz respeito a todos e não somente ao sujeito com deficiência.

Palavras Chave: Criança; Deficiência; Brincadeira; Inclusão; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A Conferência de Educação para todos, efetivada em Jomtien na Tailândia em 1990, apresentava como princípio propor uma educação básica que contemplasse todo indivíduo, a vista disso, ampliava-se probabilidades de acesso ao processo de aprendizagem, na educação básica.

Com a chegada da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB, Lei

9.394/96), ficou instituído o dever do Estado de garantir gratuitamente a educação básica, dentre algumas versam: a educação inclusiva, que visa garantir o ensino para todos, independentemente das limitações pessoais de cada estudante.

A atualidade exige, que o sistema de ensino deve ter um olhar observador e sensível para exercícios pedagógicos, modificando o ensino em uma educação inclusiva, respeitando a diversidade. O papel de uma escola contemporânea é auxiliar na constituição do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, a fim de que ela se torne um cidadão.

Posto isto, a finalidade deste trabalho é compreender como ocorre a inclusão da criança com deficiência na educação infantil tendo as brincadeiras como auxílio pedagógico no processo educacional, ponderando sua interação com as outras crianças, docente e o ambiente educacional.

O problema tratado nessa investigação é entender como ocorre à inclusão de crianças com deficiência na educação infantil.

O desígnio do tema ocorreu porque busquei resposta para ajudar o docente a lidar com o processo de inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, pois sabe-se que a educação é permeada de diversos desafios sendo função da instituição escolar acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo de modo a ressignificar suas práticas.

Através desta pesquisa, acredita-se encontrar intercessões que possam auxiliar a atuação do docente, diminuindo o conflito das diferenças na educação.

Dessa maneira, espera-se ser possível contribuir para um melhor atendimento escolar pautado no desenvolvimento pleno desses estudantes. Para que isto ocorra, esta investigação terá início com uma revisão bibliográfica baseada em teóricos especializados neste assunto.

Em conformidade com o exposto, a pesquisa é constituída por três capítulos compondo ideias que auxiliam o trabalho e a finalidade da investigação. O primeiro capítulo será concretizado um diagnóstico sobre a Deficiência, em que é tratada sua definição, explicações do seu conceito, suas particularidades, seus comportamentos, seus direitos e progressos. No segundo capítulo o processo de inclusão da criança com Deficiência na educação infantil, identificando a importância da socialização do educando por meio de renovação das propostas pedagógicas, mostrando os desafios que existem, tanto para criança quanto para o professor, no desenvolvimento social e cognitivo. No terceiro capítulo a importância das brincadeiras para a atuação inclusiva como estratégia pedagógica.

Sendo assim, cabe à escola romper as barreiras e se adequar a atualidade educacional que cada vez mais exige o rompimento de pré-conceitos e adequação a toda diversidade humana, visto que a educação é um direito que se estende a todo sujeito. A expectativa a respeito dessa investigação é que seja benéfica aos pais, aos familiares, aos profissionais da educação e à sociedade, proporcionando atitudes reflexivas sobre a educação inclusiva.

2.Deficiência

O termo deficiência é utilizado para explicar a falta de um estruturalismo psíquico, fisiológico ou anatômico. Trata se dá forma biológica do sujeito (OMS/ Organização Mundial de Saúde), 2007.

A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007).

O sujeito com deficiência intelectual pode ou não ter a sua condição imutável, e, apesar de ter limitações para exercer algumas funções, isso não é impedimento para que deixe de realiza-las.

Conforme o CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), 1989:

Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Desse modo, essa classificação esclarece as diversas especificidades que a pessoa com deficiência detém, pondera que dependendo da deficiência esta condição não retira por completo suas habilidades de sobrevivência.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS):

Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas;

Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos; Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais.

Conforme mencionado acima, mesmo que uma pessoa com deficiência tenha muitas restrições ou total falta de suas habilidades, essa condição não pode ser generalizada, mas considerada de acordo com alguns fatores como, idade, sexo, além dos aspectos culturais e socias.

De acordo com o UNICEF, dentre os principais motivos das deficiências no Brasil se destacam: a nutrição imprópria, enfermidades infecciosas, incidentes e episódios de ocorrências irregulares nas fases de pré e pós-gestacionais. Outros fatores como a violência, situação sócio econômica, drogas, abandonos sociais, situações exclusivas e acidentes também são considerados causadores da deficiência. (HONORA & FRIZANCO, 2008).

Segundo a OMS 10% de pessoas em todo o mundo tem um determinado tipo de deficiência, como visual, auditiva, física, mental, múltiplas, transtornos globais ou altas habilidades. De acordo com o IBGE no ano de 2000 o Brasil possui 14,5 de pessoas pertencentes ao grupo de deficientes. (HONORA & FRIZANCO, 2008).

Para Coll e colaboradores (1995) os maiores motivos da deficiência são causados por três fatores: social, cultural e educacional.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características "deficitárias". (COLL et al., 1995 p.12).

Assim, a instituição escolar pode ser considerada como um ambiente favorável ao estudante com deficiência, visto que, exerce o papel de promover o desenvolvimento integral do sujeito nos quais devem contemplar todos os aspectos que condizem ao um processo educacional completo.

2.1Inclusão: o que significa?

Em conformidade com o dicionário Aurélio (2010) incluir significa implantar algo, em determinado lugar. Isso incide em um método de inserção. Dessa maneira, o termo faz referência ao ato de incluir, assim dizendo, tal contexto faz alusão à inclusão de indivíduos em determinado lugar, a vista disso, pode-se ponderar que o ambiente escolar é o local onde o sujeito perpassa o seu processo de ensino aprendizagem.

Todavia, ainda no século XXI, ainda se discute, a superação das escolas em relação aos métodos e exercícios vivenciados noutro tempo ao processo educacional. Por conseguinte, é possível constatar que a instituição escolar ainda apresenta certa resistência em aderir a novas práticas que contemplem uma linguagem mais compreensiva, de modo a alcançar a oportunizar o processo de ensino e aprendizagem para todos. Em consonância a inclusão de crianças, Mittler (2000, p. 25) menciona:

(...) no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

O papel da educação inclusiva é dar luz a um processo educacional que assegure de forma integral o desenvolvimento pleno de todo estudante em todos os aspectos.

Neste sentido, Mittler (2000) ressalta que as escolas precisam refletir sobre seus atos, de modo a designar uma atmosfera escolar que permita a inclusão de todos os seus estudantes, considerando suas individualidades.

É dever da escola promover ações pedagógicas que favoreçam a constituição de novas aprendizagens, desprovidas de preconceitos, para tanto, é necessário que adotar atitudes que valorize e semeie a diversidade, ou seja, rever práticas excludentes a fim de romper barreiras educacionais enfrentando o desafio da inclusão.

Sobre isso Strieder e Zimmermann (2000, p. 145) asseguram que: "Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais". Isso quer dizer que modificações inclusivas significa agir de forma diferente, traçar percursos fundamentados em ações coletivas.

Assim, compreende-se que a atualidade educacional exige metodologias inclusivas que contribuam para o desenvolvimento infantil, considerando suas ações limitadas no intuito de suplantar o índice de aprendizagem dos estudantes que evidenciam um atendimento direcionado, promovendo atitudes de valores que corroborem ao processo de en-

sino e aprendizagem apropriado. Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) afirmam que:

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Entende-se assim que indicações técnicas não são suficientes, e, não existem métodos completos a serem seguidos, o que deve preponderar é o olhar para o outro, de modo que se reconheça sua individualidade e necessidades.

Mantoan (2003) assegura que um novo modelo do conhecimento está nascendo, isto significa a aceitação do indivíduo em sua diversidade, porquanto, pondera-se que o século atual é visto como o período da comunicação e da informação, neste sentido, é o rompimento do passado na expectativa de mudanças para o novo tempo, portanto, a escola não pode desconhecer as transformações da sociedade.

Para que haja o processo inclusivo com mudanças significativas, acredita-se em uma reformulação geral, dado que a escola precisará criar novas probabilidades de conhecimento (MANTOAN, 2003).

Uma instituição escolar ponderada em preceitos inclusivos, abrange o processo educacional na individualidade de cada estudante, o currículo escolar visa superar as barreiras que atrapalham desenvolvimento integral do indivíduo. Então, incluir é zelar pelo convívio coletivo de modo participativo e completo de todo sujeito. (SASSAKI, 2003).

Por conseguinte, uma escola inclusiva, tem a incumbência de oportunizar aos seus estudantes um processo equitativo, isto significa pensar em todas as especificidades, considerando diversos aspectos, como: idade, localidade, etc., com desígnio de prepará-los para uma vida digna e participativa na sociedade em que vive.

Segundo Sassaki (2003) em determinadas décadas no campo das pessoas com deficiência, fortificava a ideia de integração, visto que, a integração que na prática a pessoa com deficiência, procurava parecer com as pessoas estimadas "normais", pois dessa forma se eram aptas a serem incluídas na sociedade.

No entanto Walber e Silva (2006, p.36) ponderam que na Integração deveria haver um esforço, por parte da pessoa com deficiência, assim dizendo, o indivíduo é que teria de "tornar-se o mais normal possível". Desse modo, um número abrangente de pessoas com deficiência não atingiriam este desígnio e consequentemente permaneceria excluída de certos campos sociais.

Mediante a tal contexto, a integração implicava em dar acesso ao espaço escolar, mas apenas para que o estudante se ajustasse ao processo educacional vigente, ou seja, as práticas eram lineares, inadequadas e sistemáticas.

Mantoan (2003, p. 23) explana que, "a escola não muda como um todo, (quando se trata de integração), mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências". Neste sentido, a inclusão ocorrida é equivocada, pois o papel da escola é aprimorar suas práticas em todos os contextos no desígnio de atender as especificidades de seus estudantes.

A inclusão incide na construção de um projeto, que abranja o estudante como um todo, reconhecendo sua potencialidade, limitações e demandas. Assim, para tornar essas ações possíveis, é necessário que ocorram transformações significativas no âmbito educacional. Mantoan (2000, p. 31) enfatiza que no processo de inclusão;

Nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula.

Assim sendo, o ato de incluir traz a luz sobre compreender o significado de diversidade humana, em seu contexto cultural, social, cognitivo, motor e ambiental, tais aspectos implicam em romper barreiras e pensamentos homogêneos, em exercícios mais heterogêneos que levem a promoção de uma sociedade mais inclusiva, melhor dizendo, mais justa.

2.2 Inclusão e a criança com deficiência

De acordo com alguns estudos, nos séculos XVIII e XIX a sociedade não reconhecia as pessoas com deficiência, elas eram consideradas enfermas e por consequência desse olhar, rejeitadas. No século XX essa condição foi modificada e seus direitos reconhecidos.

Para Mazzotta (1996) a inquietação com a educação de pessoas com deficiência no Brasil é recente: iniciou efetivamente no século XIX, movida em experiências norte-americanas e europeias. De acordo com Bruno (2005, p.10):

No Brasil, a primeira escola especial foi criada em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro e, em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro. Sob influência europeia, eles propagaram o modelo de escola residencial para todo o País.

Dessa forma, inclusão incide em empenho e programa de políticas públicas, da comunidade escolar e da família, para que disponibilizem oportunidades de aprendizagem, compreendendo a forma heterogênea

de educação, apropriada à singularidade de cada criança.

Em 1990 foi ortogado a declaração mundial sobre educação para todos em uma conferência mundial a respeito da educação que menciona:

Que no início da década de 1990 países pobres apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação. Tais evidências estimularam o consenso sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados de direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). Posto isto, a pessoa com deficiência passou a ter o direito a educação básica, mediante ao documento vigente, o atendimento educacional deveria ser de qualidade, ponderando as especificidades de todo sujeito com deficiência.

Em 1994 a UNESCO e a Espanha promoveram a Declaração de Salamanca onde foi concretizada a conferência mundial sobre as necessidades especiais, que reconhecia o ensino como direito e dever a todas as crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais, no ensino regular. Para tanto Sánchez (2005 p. 9) elucida:

-Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; - Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; - Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades; - As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e - As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

A educação inclusiva tem a preposição que todos têm direito a uma educação digna, ou seja, a escola para ser considerada inclusiva deve se adequar as todas as especificidades do sujeito, e é importante mencionar que a inclusão deve contemplar todo estudante independente de ter deficiência ou não.

O desenvolvimento de escolas inclusivas - escolas capazes de educar a todas as crianças- não é, portanto unicamente uma forma de assegurar o respeito dos direitos das crianças com deficiências de forma que tenham acesso a um ou outro tipo de escola, senão que constitui uma estratégia essencial para garantir que uma ampla gama de grupos tenha acesso a qualquer forma de escolaridade. (DYSON, 2001, p.150 apud SÁNCHEZ, 2005, p.13).

Neste sentido, a escola não pode ser considerada a única fonte de educação para o estudante, visto que a família, órgãos públicos e até mesmo a sociedade detém papéis a serem desempenhados nesta função.

A LDB lei n 9, 394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), no capítulo V que: "a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos mesmos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender às suas necessidades". Desta forma, o estudante com deficiência, deve ter seu direito a educação garantido, não podendo ser rejeitado em qualquer instituição regular, todavia, se houver necessidade, pode ter seu processo educacional em outra instituição qualificada e assegurada de todos os recursos que atendam suas especificidades.

Segundo Prieto (2006) o desígnio da integração escolar é inserir o estudante com deficiência em um espaço que contemple seu cotidiano para além de seu contesto escolar, de modo que estejam adaptados com estruturas físicas, escolhas de materiais e formação docente.

A integração, mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças "normais" e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional se sinta parte natural do grupo. (MAZZOTA, 1989, p.43-44).

Para ser considerada inclusiva a escola necessita se a ajustar a todos, e não somente aos estudantes com deficiência, neste sentido é necessário repensar suas ações pedagógicas e sistematização escolar, para que dessa forma todo estudante consiga se inserir no contexto escolar se apropriando do seu processo educacional.

Todavia, quando acontece só a integração do educando com deficiência na sala regular, ele conseguirá participar das aulas e interatuar com os outros, quando a escola não modifica seu seguimento para que isso ocorra, o educando terá apenas o seu ingresso garantido, visto que seu direito a uma educação de qualidade não está ocorrendo.

A ação de incluir ultrapassa o ato de integrar. Segundo Ainscow apud Sánchez (2005, P. 15) "a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola". Isto é, inclusão deve estar ao alcance de todos, de modo a ser considerada qualitativa,

abrangente a um currículo escolar integrador a formação do sujeito pleno em toda as suas capacidades.

A inclusão de crianças com deficiência se torna eficaz a partir do momento que ocorre em todo/qualquer ambiente, isto deve ser acontecer independente da necessidade que a criança apresente, as pessoas devem ter acesso e oportunidades na sociedade vigente. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2001, p.08) a inclusão é descrita como a:

Garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Assim, para se atingir uma educação para todos, ainda há muitas barreiras a serem vencidas. Um dos maiores desafios é ter estudantes com deficiência inseridos no ambiente escolar apenas para aumentar o número de matriculados. A respeito disso, compreende-se a necessidade de proporcionar um ambiente acolhedor que reconheça todos os seus direitos e competências.

Para que o estudante com deficiência participe de um processo educacional inclusivo, é preciso ter a compreensão que a escola é um local permeado com diferenças, isto quer dizer que essa diversidade deve ser respeitada por todos, de modo que todas as individualidades devem ser impreterivelmente acolhidas por todos os envolvidos neste processo, só dessa maneira poderia ser intitulada escola inclusiva.

A educação inclusiva aspira fazer efetivos direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação o direito de todas as crianças encontra-se consagrado na Declaração dos Direitos Humanos e reiterado nas políticas educacionais dos países: porém, ainda existem milhões de crianças e adultos que não tem acesso à educação ou recebem uma de menor qualidade. (MEC, 2005, p. 08).

Logo, o direito a educação deve ser garantido a todo sujeito a igualdade de oportunidades para a constituição da identidade pessoal. Ter o acesso a uma educação inclusiva significa respeitar e valorizar a diversidade humana, isso quer dizer promover o processo de desenvolvimento das aprendizagens para todos os estudantes.

2.3 Formação docente

Todos os docentes necessitam ser docentes de todos os estudantes, sem distinção, já que o direito a uma educação integral é direito assegurado a todos, e, preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB, art. 58, III, menciona: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns”.

Posto isto, a lei vigente reintegra a formação a nível médio, mas para o magistério tem que ter uma formação superior. Souza e Prieto (2002, p.131) citam:

“tal constatação causa estranheza quando se trata de formação de um profissional que, para além do domínio de habilidades exigidas para o exercício profissional no ensino comum, deverá ter qualificação para concretizar o especial da educação”.

Segundo Xavier (2002, p. 19):

O ingresso de educandos especiais vem aumentando nas salas regulares, com isso há necessidade de investir em adaptações para esses alunos para que os mesmos consigam permanecer na escola. A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Desse modo, as instituições de ensino devem perceber que a formação continuada dos educadores é de suma importância, pois só assim conseguirão concretizar ações pedagógicas para todos estudantes.

No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham. Os professores preparam o ambiente para que a criança possa aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos (MEC 1998, p.68).

Os educadores precisam compreender o que cada criança detém particularidades únicas, portanto é função do docente elaborar propostas que contemplem todo o processo educacional de seu estudante.

Se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se assegurar a oferta que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos. (GLAT & NOGUEIRA, 2002, p. 25).

O educador necessita compreender primeiramente as particularidades de seus educandos para assim desenvolver seu planejamento de aula. Segundo Prieto (2006, p. 60).

Todo plano de formação deve servir

para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização.

O docente precisa entender que cada estudante tem suas próprias características e que elas estão na escola para estudar e não apenas socializar, visto que o indivíduo com deficiência possui habilidades incríveis.

Segundo Magalhães (2006, p. 359 apud OLIVEIRA p. 248- 249):

[...] uma concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva que está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo, no interior da comunidade escolar.

Para tanto, é importante propiciar a formação continuada desses educadores, que com isso conseguirão mediar suas propostas corroboradas a escuta e observação sensível, respeitando as diferenças e potencialidades.

Tendo em vista a importância dos professores na busca de concretizar ações que conduzam, de fato, a uma Educação Inclusiva, os professores devem assumir uma postura frente ao processo de inclusão das crianças com deficiência. Diante do contexto, Mello (2000, p.104) aponta:

Ensinar é uma atividade relacional: para coexistir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor.

Ensinar então é uma ação que deve permear o mundo contemporâneo, ou seja, mediar conflitos, desbravar desafios e as diferenças. Promover um ambiente que assegure a permanência de todos com práticas que influencie a sociedade a aceitar a diversidade humana em todos os seus aspectos.

Dessa maneira o saber dos docentes perpassa a temporalidade, visto que, "ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários a realização do trabalho docente" (TARDIF, 2002, p. 20). O ato de ensinar não é uma ação que o sujeito traz consigo, mas que se constrói ao longo de sua carreira. Neste contexto, para o autor, a carreira é "um processo temporal marcado pela construção do saber profissional". (TARDIF, 2002, p. 20). Ainda conforme Tardif (2002, p. 108):

É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo.

O saber profissional se constitui de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Para Tardif (2002, p. 106):

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.

Dessa forma, inclusão é uma prática que deve estar inserida no cotidiano escolar, familiar e da sociedade, tendo em vista que incluir um indivíduo com deficiência é um ato inconstitucional, que precisa ir além de obrigações legislativas, acredita-se que a inclusão é um ato humanitário que deve vencer desafios, visões equivocadas e lineares.

2.4 BRINCADEIRA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Considerando-se que a criança com deficiência por vezes pode apresentar dificuldades em compreender conteúdos abstratos, é importante a uso de material pedagógico sólido, e de práticas metodológicas para que a criança desenvolva suas habilidades cognitivas de modo a desenvolver suas aprendizagens.

Sabendo que a brincadeira na infância da criança é fundamental para o seu desenvolvimento, alguns teóricos especialistas sobre este tema, propõem diversas formas para dar a função à brincadeira como uma ferramenta imprescindível ao desempenho da criança. (Johonsom Christie & Yawkey, 1999).

O ato de brincar é visto como um fenômeno na fase da infância é algo que pode determinar essa fase. Na vida cotidiana da criança, quase todas suas ações são revertidas em brincadeiras. Para Vygotsky (1998, p.106):

É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. O brinquedo é um fator muito importante nas transformações internas do desenvolvimento da criança.

A brincadeira provoca nos pequenos facetas imaginárias, pois nos momentos lúdicos, eles ocupam o lugar no outro. Diante disso a criança vai além de sua realidade, se transportando para outro momento em que

ela se encontra, no que se refere a criança com deficiência, acredita-se que o brincar transborda a diversidade e ultrapassa muitas barreiras.

No entanto em crianças com deficiência a brincadeira ocorre de diversas maneiras, pois algumas podem apresentar comportamentos diferentes em relação às brincadeiras oferecidas. (American Psychiatric Association, 2002; Organização

Mundial de Saúde, 2003).

Ao representar personagens como mamãe e papai ou de seu super-herói favorito, a criança entra no mundo de faz-de-conta e faz uso de diversas experiências vivenciadas em seu dia a dia.

Para Oliveira (2002) ao brincar de faz-de-conta a criança entra em um mundo fantasioso onde há uma leitura informal do mundo e isso faz a criança explorar novos sentidos, criar e construir sua autonomia. Por meio do brinquedo a criança amplia suas capacidades cognitivas, seus saberes e se aprofunda na realidade do mundo em que está inserida. Segundo Kishimoto (2008, p.17):

O jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensinoaprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento.

Através do brincar pode se perceber diversas atitudes nos pequenos sendo estas podem adequadas ou inadequadas, e é neste momento que a mediação do adulto deve ocorrer para ajudar no discernimento da criança entre o correto ou errado.

Para Leslie (1987) é na brincadeira que são inseridos indícios da competência de especificar e manipular sobre informações aos estados mentais dos outros e individuais.

Segundo Morais & Otta (2003) a ludicidade coopera para que a criança manipule objetos como se fossem outros, e ainda podem encontrar características diversas do que existe nesses elementos, e até mesmo atribuir aos outros ou a si próprio criando cenas fantasiosas.

Para Pellegrini e Bjorklund (2004) o aspecto lúdico colabora com o ato de socializar, colaborando para que a criança crie expectativas de outras brincadeiras, ou seja, ela imagina o mundo de várias maneiras e o representa do mesmo modo.

Segundo Winnicott (1995) a ludicidade é considerada prazerosa porque consegue provocar no sujeito envolvimentos emocionais e motivacionais, sendo capaz de criar estados de vibrações e entusiasmo.

No processo de aprendizagem algumas crianças apresentam alguma dificuldade para aprender, diante disso Dockrell (2000, p.10) relata:

As dificuldades de aprendizagem afetam um número substancial de crianças em nossa sociedade. São heterogêneas, leves, moderadas, graves, de curta ou longa duração e as mesmas exigem avaliações e intervenções e uma teorização dos modelos de funcionamento cognitivo [...] As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas de várias formas, a mais relevante é relacionada à base cognitiva subjacente a uma dificuldade, pois a intervenção procura afetar o funcionamento cognitivo, avaliação apresenta um perfil das potencialidades dentro dos domínios relevantes do funcionamento cognitivo.

A criança geralmente busca por independência no momento de realizar as atividades propostas, porém, quando isto não ocorre é preciso que o docente se atente para compreender o que acontece e buscar subsídios para ajudar nos obstáculos enfrentados pela criança.

Para Morais (1986) algumas das dificuldades encaradas palas crianças podem ocorre por alguns motivos como, a ausência de estímulos adequados, fatores emocionais, pouca maturidade, dislexia e um método de ensino impróprio.

Portanto dentro de novas expectativas, pode-se compreender que crianças com deficiência possuem muitas habilidades e capacidade de aprender novos conhecimentos, consequente a compreensão para muitas brincadeiras simbólicas nas quais são fundamentais para o seu processo de desenvolvimento de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada através de um estudo bibliográfico, onde enfatizou o processo de inclusão da criança com deficiência na educação infantil tendo brincadeira como estratégia metodológica para o desenvolvimento de aprendizagem do estudante.

Este trabalho teve o desígnio de compreender como ocorre a inclusão da criança com deficiência na educação infantil e as brincadeiras como auxílio pedagógico no processo educacional.

Mediante o que foi estudado, pode se compreender que uma educação inclusiva é um dever de toda instituição escolar, a brincadeira está articulada na vivência das crianças e propicia subsídios imperativos as relações do sujeito.

Deste modo, a criança com deficiência

constitui com os jogos e as brincadeiras afinidades naturais e com isso ela expressa vários tipos de sentimentos como a tristeza, alegria, amargura, entusiasmo, passividade e agressividade, é através da brincadeira que os pequenos se envolvem nos jogos e compartilham coletivamente, além do autoconhecimento e descoberta do outro.

Ao brincar a criança desenvolve sua memória, amplia sua linguagem, percepções, fantasias e cria novas experiências. Além da afetividade e concentração para novos aprendizados.

Durante o processo de investigação, pode se compreender que a criança com deficiência apresenta grande potencial e não é apenas capaz de aprender, mas também de ensinar. E a partir do momento que o educador percebe este fato, será capaz de atuar de uma maneira eficaz e apropriada para criança.

É necessário que o educador compreenda as diversas maneiras que um aluno especial se expressa, pois muitas vezes criança com deficiência intelectual se comunica de uma forma diferente das outras crianças.

Portanto, a escola como uma instituição socializadora, deve ser responsável pela formação consciente e crítica do estudante, proporcionando a ele o pleno desenvolvimento em todas as suas dimensões, empregando um trabalho dinâmico e desafiante, visto que uma educação inclusiva é um direito que deve ser assegurado a todos.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (2002). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4ª Ed). Washington, DC: American Psychiatric Association Press, (2003).

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de

Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC / SEF/SEESP; 1998.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

COLL C. et al., Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. V. 3.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

DOCKRELL, J. Crianças com dificuldades de aprendizagem uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração.

Brasília: Ministério da Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008. Johnson, J. E. Christie, J. F., & Yawkey, T. D. Play and Development. In J. E. Johnson, J. F. Christie, & T. D. Yawkey (Orgs.), Play and early childhood development, 1999.

Leslie, A. M. Pretense and Representation: the origins of "Theory of Mind".

Psychological Review, 1987.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: SILVA, A. M. M. et al. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: Perspects. 2000.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva – Contextos sociais. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MORAIS, A. M. P. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica.

São Paulo: Edicon, 1986.

Organização Mundial de Saúde – OMS. Growth reference data for 5-19 years. 2007. Disponível em: http://www.who.int/grow-

thref/who2007_bmi_for_ag_e/en/index.html. Acesso em 12 de maio de 2022.

OLIVEIRA, A. A. S.; POKER, R. B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, SP, n. 3, v. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. The ontogeny and phylogeny of children's object and fantasy play. Human Nature, 2004.

Portugal. Secretariado Nacional de Reabilitação. Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID). Lisboa: SNR/OMS; 1989.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades

Educacionais Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.

In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. 1. ed.

São Paulo: Summus, 2006.

SÁNCHEZ. Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: INCLUSÃO - Revista da Educação Especial - Out/2005.

Disponível em:

https://institutoconsciencia.websiteseguro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf#page=7, Acesso em: 12 de maio de 2022.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUSA, Sandra Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). Organização do ensino no

Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. Vygotsky, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEF, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Trad.: Maria da Penha Villa lobos. 6ª ed. São Paulo: Ícone, 1998.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. In: Revista integração, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

IVANILDO FRANCISCO DA SILVA

RESUMO:

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância do lúdico no ensino de Matemática na Educação Infantil. A Matemática tem sido fundamental na sociedade atual, por isso vê-se a necessidade de trabalhar com a mesma em sala de aula desde os primeiros anos escolares, evitando assim que se torne uma matéria difícil e impossível de ser aprendida, na visão dos alunos, ao longo de sua vida escolar. Entende-se que, na Educação Infantil, os conceitos matemáticos são melhores aprendidos de forma lúdica fazendo assim, com que as crianças sejam preparadas de maneira mais objetiva para estudos futuros. As brincadeiras fazem parte do mundo da criança e devem ser mais aproveitadas, pelos professores, dando a elas a oportunidade de desenvolverem capacidades como: a memorização, a imaginação, a noção de espaço, a percepção e a atenção.

Palavras-chave: Lúdico, Ensino Infantil, Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende mostrar que inserir atividades lúdicas no ensino de matemática, principalmente nas séries iniciais, poderá trazer um resultado favorável com relação ao aprendizado das crianças, pelo brincar.

Vygotsky (1998) afirmava que "através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitivista, sendo livre para determinar suas próprias ações. O brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da mailinguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

Os jogos não se constituem apenas em uma forma de entretenimento, na qual crianças gastam energia, mas sim, em meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual das mesmas. A utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil é de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças, sendo um facilitador no processo ensino aprendizagem".

Através da brincadeira, os educadores proporcionam aos alunos a descoberta e o entendimento de que a matemática pode ir além

dos cálculos e das fórmulas, adotando uma forma também prazerosa ao ato de ensinar e que pode ser sentido pelos estudantes ao perceberem que essa prática está sendo passada pelo professor.

É importante despertar nos alunos o devido interesse para aprenderem e apreenderem a matemática para que, no futuro, não a classifiquem somente como uma matéria chata e complicada e pior ainda, uma disciplina que somente os mais

"inteligentes" são capazes de entender.

As aulas com conteúdos lúdicos, na Educação Infantil, além de dinâmicas, têm o intuito de melhorar o raciocínio lógico da criança de maneira divertida e criativa, e também amadurecer o pensamento que esse brincar não é somente para passar o tempo.

2. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA MATEMÁTICA

De acordo com o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil-RCNEI (1998), a Matemática ajuda no desenvolvimento de pessoas independentes capazes de argumentar e solucionar problemas.

Desta forma, quanto mais cedo forem trabalhados os conceitos matemáticos melhor será o resultado, no futuro, quando os alunos terão que enfrentar a Matemática de forma mais complexa nos Ensinos Fundamental e Médio.

(...) a instituição da Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor as suas informações e estratégias, bem como proporcionar condições para a aquisição de novos conhecimentos matemáticos. O trabalho com noções matemáticas na educação infantil atende, por um lado, às necessidades das próprias crianças de construírem conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento, por outro, corresponde a uma necessidade social de instrumentalizá-las melhor para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (RCNEI, 1998, p. 209)

De acordo com o RCNEI (1998), há um grande equivoco em ensinar Matemática por meio da memorização e repetição, onde a criança apenas decora e não entende realmente a lógica.

Ao utilizar atividades lúdicas nas aulas de matemática, perceberemos uma maior participação e envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estas atividades contribuirão para melhorar a atenção, o interesse e a capacidade cognitiva dos alunos, estimulando a imaginação e a criatividade para produzir, explorar e refletir sobre o conteúdo pretendido.

O lúdico no ensino da matemática, na Educação Infantil, além de dinâmico, faz com que os alunos sintam maior prazer em aprender, pois eles se identificam bastante com as brincadeiras e jogos.

Segundo Halaban (2006), "brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, o que quer que a criança esteja fazendo".

Dessa forma o ensino de matemática tem sua importância na vida do educando, e bem antes de sua entrada nas instituições a criança já está em contato com a matemática, pelo simples fato de que ela está presente em muitas situações em nosso cotidiano.

Dantas, Rais, Juy (2012, p. 08) reforça que:

A criança já traz para a escola alguns "conceitos" numéricos que ela já estabelece singularidade, pois são usados em seu dia a dia, como por exemplo, o número da sua casa e que cabe a escola o papel de incentivar a criança para que ela se aproprie do sistema de numeração de forma prazerosa e satisfatória. A criança precisa ter noção de sequência numérica para poder utilizar. (Dantas, Rais, Juy 2012, p. 08).

Porém, quando ingressam numa instituição de ensino, os estudantes são apresentados a uma matemática que para eles não tem significado, cheia de regras e fórmulas, fora do seu contexto social. A partir daí começam a ter uma visão diferente a respeito dessa disciplina, e começam a se sentir incapazes de aprender a matéria pela maneira como lhes é transmitida.

2.1. As atividades lúdicas no ensino de matemática

Atualmente, o ensino de matemática de forma lúdica vem ganhando cada vez mais espaço, pois o que antes era ensinado de forma repetitiva e sem criatividade, hoje, já está sendo substituído por jogos e brincadeiras divertidas e educativas.

Nada mais satisfatório e eficaz em se tratando de Educação Infantil, pois a criança em contato com jogos e brinquedos sente-se em seu mundo, estimulando seu interesse e atenção de forma prazerosa.

Para o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998):

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (RCNEI, 1998, p. 37)

Kishimoto (1994) afirma que "o jogo é importante para o desenvolvimento infantil, porque propicia a descontração, a aquisição de regras, a expressão do imaginário e a apropria-

ção do conhecimento".

Macedo, Petty e Passos (2005) consideram de fundamental importância "que a criança aprenda os procedimentos e seus registros em diferentes situações propostas. Ao jogar, ela dá muitas informações e comunica, através da ação, sua forma de pensar, desde que o observador reconheça nas ações ou nos procedimentos os indícios que está buscando para realizar sua avaliação".

Segundo Zatz Halaban (2006); "brincar é essencial para a criança, pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele. O lúdico está sempre presente, o que quer que a criança esteja fazendo".

De acordo com Kishimoto (1998) "o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral".

2.2. Aprender brincando

Muitos pais acreditam que ensinar matemática para seus filhos é função, apenas dos professores, na escola, mas as crianças podem aprender matemática a partir de brincadeiras em suas próprias casas, pois vai ajudá-las a assimilar melhor a matéria quando estiverem em sala de aula.

Toda criança consegue criar uma nova realidade enquanto está brincando, pois nas brincadeiras podem encenar, exercer papel de alguém criando seu próprio mundo mais agradável e conveniente para ela.

Um fator importante para que aconteça a aprendizagem com mais prazer é a vivência que as crianças trazem de sua cultura infantil. A aprendizagem e o desenvolvimento infantil revelam que quando uma criança chega à escola, a mesma traz toda uma vivência, criada a partir de suas experiências, e a maior parte delas são construídas a partir de atividades lúdicas.

Com as atividades lúdicas os alunos aprendem com mais entusiasmo, porque há a exploração da criatividade e por isso melhora suas relações afetivas de conduta cultural.

O ato de brincar permite que os docentes conheçam as crianças e suas necessidades, isso os possibilita a serem capazes de compreender as necessidades gerais e individuais das mesmas, proporcionando, desta forma, uma aprendizagem mais dinâmica e também podem criar um ambiente agradável para estimular o raciocínio lógico, a criatividade, a imaginação, a memorização, a socialização e ainda a capacidade de estratégia.

Para Cunha (2001), "O Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer".

2.3. Os jogos

A palavra "jogo" possui vários significados, e quando pronunciada, provavelmente, será entendida de muitas maneiras. O jogo é uma atividade física ou mental com valor de formação interagindo na relação social e na interação com os demais indivíduos, proporciona o respeito, a solidariedade, a cooperação e o valor às regras.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a consequência dos erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia.

No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p. 138)

Quando a criança está jogando mostra as suas vivências, pois transforma o real de acordo com seus desejos, no entanto, pode-se afirmar que a criança assimila e constrói a partir do jogo.

Segundo Kishimoto (1998), "as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento".

Para as crianças da Educação Infantil, os jogos constituem-se em atividades que trazem grandes benefícios para a aprendizagem, satisfazendo as necessidades do ensino.

De acordo com Borin (1996),

"Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva, e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que esses alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem". (BORIN,1996,9)

Se forem bem articulados e planejados, pelo professor, os jogos são um recurso pedagógico bastante eficaz para a construção do conhecimento matemático da criança.

2.4. Objetivos pedagógicos dos jogos

Pedagogicamente o jogo é importante pela capacidade de incorporar regras, posicionamentos e atitudes; criar situações fictícias, o que emana o uso da imaginação.

De acordo com Teixeira (2003, p.264) "o jogo ensina a criança desejar e relacionar seus desejos fictícios a seu papel no jogo e suas re-

gras, isso implica que vai adquirindo consciência dos significados."

Os jogos ajudam os alunos a vivenciar diferentes situações para aprender a lidar com as emoções. Quando ganha, sente um tipo de emoção, ou seja, o sentimento de superioridade, que muitas vezes faz com que a criança superestime a sua capacidade, e subestime a do outro, agindo com prepotência. Quando perde, muitas vezes age de forma agressiva e invejosa, é preciso, portanto, que a criança aprenda a reagir de forma adequada a estas emoções.

Segundo Lopes (2001) "O exercício de jogos competitivos, quando são trabalhadas as emoções dele decorrentes, faz com que a criança internalize conceitos e possa lidar com seus sentimentos dentro do contexto grupal, o que o prepara para a vida em sociedade".

A partir do momento que se trabalha o significado das regras pelo jogo, desde a infância, a criança cresce aprendendo o sentido das coisas, compreendendo o que pode e o que não pode, diferenciando o certo do errado.

Os jogos, no ensino da matemática, ainda proporcionam a sensação de prazer e bem estar, devolvem o gosto pelos números, deixando a criança livre para se expressar, não tendo medo de errar e exibir as suas opiniões.

Na educação matemática, o jogo passa a ter o caráter de material de ensino quando é considerado promotor de aprendizagem, pois a criança se coloca diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, também a estrutura matemática presente.

2.5. O professor na Educação Infantil

Segundo o RCNEI (1998), "o professor não deve supor que apenas com jogos a criança irá aprender Matemática; as brincadeiras e atividades lúdicas devem ser muito bem dirigidas e terem alguma finalidade".

Por isso cada professor deve inserir em suas aulas os jogos e brincadeiras, visando os objetivos do ensino e da aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1998), "as situações de jogo são consideradas como parte das atividades pedagógicas, porque são elementos estimuladores do desenvolvimento".

Desta forma os jogos foram trazidos para a sala de aula procurando tornar o aprendizado mais lúdico, buscando satisfazer as necessidades do ensino na Educação Infantil.

Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...] (KISHIMOTO, 2000, pp. 80 - 81)

A utilização do lúdico no ensino da Matemática, na educação infantil, aplicada de forma correta, pode favorecer muito a aprendizagem do aluno.

Deste modo, as crianças serão incentivadas a acharem soluções, usarem a lógica, a capacidade de estratégia e a tomada de atitudes.

O jogo pode tronar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe serão decorrentes. (RCNEI, 1998, p.212)

À medida que a criança se coloca diante de situações lúdicas, aprende a disposição lógica da brincadeira e aprenderá a estrutura matemática presente, assim o jogo passa a ter o caráter de material de ensino promovendo a aprendizagem de matemática no ensino infantil.

Logo, os professores devem estar preparados para essa forma de ensino, tornando as aulas produtivas, com brincadeiras dirigidas.

A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos. (KISHIMOTO, 1998, p. 122)

Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos e sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Observamos, deste modo que a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

Gonzaga (2009), aponta:

(...) a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p.39)

O educador é a peça fundamental nesse processo, por isso deve ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, contudo ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade na qual está inserida.

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30, v.01):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01)

Neste sentido, é notório que o professor necessita ser criativo, buscar e adequar as melhores maneiras de transmitir o devido conteúdo para o seu aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou reforçar a importância de se trabalhar com atividades lúdicas no ensino de matemática, bem como ressaltar suas contribuições tanto para o professor quanto para a criança.

Não podemos esquecer que, as crianças não conseguem ficar concentradas por muito tempo se não estiverem atraídas por algo que está sendo repassado durante as aulas. Nesse caso vale ressaltar o pensamento de Lopes:

"Um dos pontos importantes para que o professor possa atualizar sua metodologia é perceber que a criança de hoje é extremamente questionadora, não "engole" os conteúdos despejados sobre ela sem saber por que, ou, principalmente para quê. Portanto, o professor deve preocupar-se muito mais em saber sobre como a criança aprende do que como ensinar. (LOPES, 2001, p: 22).

Neste sentido entende-se que o professor deve ser criativo, buscar e adequar as melhores formas de transmitir determinado conteúdo para o seu aluno.

Nota-se que quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, há um maior encantamento do aluno, porque ele aprende brincando.

Cabe ao educador apresentar novas práticas aos alunos, buscando caminhos diferentes que favoreçam o aprendizado; mostrar que o brincar, com responsabilidade, pode ser um meio importante na prática pedagógica para que a criança entenda os conteúdos matemáticos desenvolvendo o interesse pelas aulas, o raciocínio e a vontade de aprender de maneira diferente, porém divertida.

Evidentemente que ao participarem dessas aulas diferentes, prazerosas, as mesmas, afastem de seus pensamentos a ideia de que matemática é difícil, complicada, cheias de regras e cálculos.

Volpato afirma que:

"O brincar na escola não pode - nem deve – ser o mesmo que brincar em casa, não se tratando do recreio, pois, o brincar na escola se define numa formação responsável pela socialização e aprendizagem da criança. No entanto maioria dos professores sente dificuldade em conciliar o jogo e a brincadeira em sala de aula, sendo às vezes negados pelo fato de pensarem que vai provocar indisciplina. Várias vezes, o lúdico é confundido com material concreto para ensinar matemática, como jogo da memória, dados, bingos de diversos tipos, entre outros. Nessa modalidade a atividade corre risco de não ser utilizada como mediadora de aprendizagens significativas para a criança, pois deve ser uma forma prazerosa de desenvolvimento visando a aprendizagem". (Volpato, 2002,p.97)

Por ser, o brinquedo, a essência da infância, permite um trabalho pedagógico que possibilita o desenvolvimento do conhecimento da criança, pois ela estabelece uma relação natural com o brinquedo e, assim consegue extravasar suas angústias, alegrias, entusiasmos, tristezas, e ainda suas passividades e agressividades.

Diante disso, é importantíssimo que o professor esteja bastante consciente do seu papel, e conhecer melhor ainda os conteúdos que irá ministrar. Sabe-se que as regras e técnicas referentes a matemática devem ser contempladas, contudo não podem ser as únicas formas e estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, Fiorentini e Costa (2009) recomendam a "formação para a constituição de um professor interativo, que alia conhecimentos teóricos e práticos, dialeticamente, trocando experiências e saberes da profissão com colegas, formadores de professores, os próprios alunos, livros, cursos, seminários, congressos, participando de forma ativa, refletindo sua prática e contribuindo na construção de saberes seus e dos outros".

A sociedade moderna exige dos profissionais da educação:

[...] o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógicoformal à intuição criadora, estudar continuamente [...] (KUENZER, 1999, p. 7).

Compreender a atuação dos professores em relação à Matemática, certamente contribui significativamente, para provocar discussões e saberes que incentivem novas práticas pedagógicas.

Atualidade a tecnologia com o uso de computadores e tablets podem ajudar e muito o ensino de matemática, pois tornam as aulas mais atrativas, mas, infelizmente a realidade do ambiente escolar, principalmente das escolas públicas, não permite que o professor faça uso desses recursos com frequência, porque nem sempre os alunos dispõem desses materiais e os computadores da unidade escolar raramente estão à disposição para serem utilizados nas aulas.

REFERÊNCIAS

BORIN, J. Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil: 1998.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedo, desafio e descoberta para utilização e confecção de brinquedos. Rio de Janeiro: Fae, 1988.

DANTAS, Carine Costa; RAIS, Isabela; JUY, Noeli. Jogos e Aprendizagem de Noções Matemáticas na educação Infantil. 2012. 42f. Universidade São Marcos, São Paulo.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. A importância da formação lúdica para professores de educação infantil. Revista Maringá Ensina nº 10 – fevereiro/abril 2009. (p. 36-39)

HALABAN, Sérgio; ZATZ, André e ZATZ, Sílva. Brinca Comigo! Editora Marco Zero: 2006

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2000. p.13-43.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. Educação e Sociedade. Campinas, v.20, n.68, dez. 1999. LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar – 4ª ed. Ver. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia; PASSOS, Norimar. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2005.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A Matemática na Educação Infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre, Editora Artes Médicas: 1996.

TEIXEIRA, Fátima Emilia da C. (org.). Aprendendo a Aprender. Mód. 3 .UniCEUB, 2003

VYGOTSKY, Lev Semenovich. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

VOLPATO, Gildo. Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

MUSEU E ARTE NA EDUCAÇÃO

IZA CRISTINA RODRIGUES THOMAZIM

RESUMO

O trabalho tem como objetivo primordial refletir quanto a influência da mídia na educação da criança, museu, cultura e possibilidades, bem como auxiliar o educador na tarefa de utilizar a mesma em prol ao sucesso do processo de realização do trabalho pedagógico, realizando um questionamento das possibilidades que o acesso a mídia traz na formação do aluno. Estes meios de comunicação foram se tornado parte do cotidiano dos pequenos, a princípio eram apresentados programas educativos, existia uma preocupação com os valores a serem ensinados, porem a mídia se tornou parte quase indispensável dentro da sociedade, consequentemente, parte da vida da criança, a tal ponto a ser considerada como formadora de opinião, l. Neste sentido, e de maneira breve apresentamos qual o papel da educação escolar diante do tema proposto, analisando o perfil do educador que deve manter uma postura de mediador neste processo de ensino-aprendizagem promovendo acesso a cultura rica e repleta de possiblidades através do acesso ao museus e sua arte, utilizando as tecnologias para se obter melhores resultados em seu trabalho.

Palavras chave: Museu; mídia; educação; influência; cultura.

ABSTRACT

The main objective of this work is to reflect on the influence of the media in the education of the child, museum, culture and possibilities, as well as to assist the educator in the task of using it in favor of the success of the process of carrying out the pedagogical work, by questioning possibilities that access to the media brings to the student's education. These means of communication became part of the daily life of the little ones, at first educational programs were presented, there was a concern with the values to be taught,

but the media became an almost indispensable part within society, consequently, part of the child's life, to such an extent to be considered as an opinion maker, l. In this sense, and briefly we present the role of school education in relation to the proposed theme, analyzing the profile of the educator who must maintain a mediating posture in this teaching-learning process, promoting access to a rich culture full of possibilities through access to museums and their art, using technologies to obtain better results in their work.

Palavras chave: Museum; education; influence; culture.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se justifica por ser notória a influência dos museus na cultura e como parte abrangente e até tecnológica para o conhecimento de mundo, histórico e de acervos da mídia na educação da criança, neste processo e oferecer sugestões de trabalhos a serem realizados pela escola e pelos educadores.

Nos últimos anos é visível que a mídia faz parte da educação dentro e fora da escola, exercendo forte influência sobre a educação da criança, por vezes de maneira positiva, criança que vê muita televisão tem maior aptidão para construção de conceitos de relações espaços-temporais, na compreensão da relação entre o todo e suas partes, e até para identificar os ângulos das tomadas de imagem (BELLONI, 2001, p.06), e também tanto através de vídeos, documentários a história torna-se conhecida, assim é necessário também visitar museus para que se possa conhecer de perto a história construída e modificada ao longo do tempo.

Segundo Paulo freire a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e

a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. O ato de ler é algo que normalmente está ligado à escrita e o leitor é um mero decodificador de letras, entretanto, a leitura nos leva além desta simples ideia, ela nos leva a ver, imaginar, nos permite interagir e inferir em um mundo. Cada leitura é única e incapaz de pertencer a outro do mesmo modo, e neste ponto é que descobrimos o grande prazer e propósito da leitura, todos leem o mesmo livro ou texto, porém a imaginação , os sentimentos que a leitura desperta são singulares a cada leitor, assim também, a leitura de mundo e imagem expostas nas galerias e diversos museus históricos nos faz conhecer novos mundos, proporcionando assim ao leitor, pensar, refletir sobre seu próprio mundo relacionando-o a outros, permitindo-lhe pleno conhecimento do seu próprio mundo e transformando esta informação em conhecimento.

Por fim trataremos de “O papel da educação perante as culturas e as diversas possibilidades educacionais.” introduzindo visitação em museus e acesso ás variadas culturas, apresentamos o perfil do educador, que necessita estar atento as novas tecnologias, bem como seu uso.

2. O PAPEL DA EDUCAÇÃO PERANTE A INFLUÊNCIA DA MÍDIA E O INCENTIVO À VISITAÇÃO DE MUSEUS

A origem do termo museu remonta a palavra grega Mouseion, ou casa das musas, era uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltada, sobretudo para o saber filosófico. As obras de arte expostas no Mouseion tinham mais a intenção de agradar às divindades que propriamente serem abertas à contemplação e admiração de possíveis visitantes. Neste contexto, é importante esclarecer aos alunos sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social. Segundo Taylor (2006), a mídia tem tomado maior parte do tempo da criança, com isso estão se tornado cada vez mais isolados e deixam de fazer coisas que realmente faz bem. Alguns aspectos que norteiam as discussões sobre as relações entre museu/escola é evidenciado pelo debate das especificidades que regem a educação entre as instituições de ensino e os museus existem múltiplas formas de cooperação e de interação baseados em casos e modelos diversos de ação educativa propostas pelas duas instituições e, na medida em que o impacto das ações educativas dos museus não é único e nem homogêneo, é importante entender quais as possibilidades e especificidades possíveis dessa ação educativa e qual a inserção destas em outros meios que não o museológico.

Nos Estados Unidos, na faixa de 06 a 17 anos, 86% videocassetes, 70% a videogames (32% em seus próprios quartos), 50% a TV no quarto, 40% a aparelho de som portátil, segundo dados da Roper WORDWIDE. Outro estudo constatou que 32% dos adolescentes entre 11 a 20 anos passam pelo menos 15 horas por semana na internet. (TAYLOR, 2004, p. 46)

Segundo Llano e Adrián (2006) nesta é poça em que vivemos os educadores e os alunos aceitaram os computadores como uma nova possibilidade de transformação da educação, com isso transformar o seu uso cada vez mais mecanizado. Assim temos um desafio:

O desafio consiste em ir se apropriando dessas novas tecnologias, de uma forma crítica e criativa, cuja implantação deve ser o resultado de uma opção pedagógica global e não meramente uma opção técnica, de modo a integrálas dentro de uma proposta educativa q ajude a incrementar o potencial do educando. (LLANO e ADRIAN, 2006, P.45).

Vejamos meios de como transformar

o objeto museal em fonte de conhecimento histórico e artístico utilizando as várias mídias, instrumentos e metodologias pedagógicas aguçando para que desperte no aluno o desejo de conhecer as variadas culturas expostas no meio museal. Utilizar uma técnica eficaz buscando assim desenvolver um bom relacionamento escolar entre jovens e adultos, pois os mesmos têm a necessidade e vontade de seguir com seus estudos e objetivos que foram por motivos outros interrompidos no passado. Por isso, é necessário resgatar a importância da leitura, pois é através da leitura que o ser humano consegue viajar ao desconhecido, decifrar emoções e sentimentos. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se.

A leitura pode ser considerada um dos maiores elementos da civilização. O ato de ler é um processo complexo e abrangente de compreensão e intelecção do mundo e nos mostra uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica de interagir com o outro pela manifestação da palavra. (BRANDÃO:1997).

É, portanto, necessário o apropriamento da construção do conhecimento sobre as práticas sociais. É a tarefa que o professor, fazer com que os educandos entrem em contato com várias tipologias da linguagem oral e escrita. Podendo destacar: livros infantis, receita culinária, folhear jornais e revistas, observar gravuras e rótulos, enfim, "letramento" é tudo aquilo que lemos e escrevemos da nossa realidade". (SOUZA, 2008, p. 276).

Através da leitura podemos aumentar nosso vocabulário, aumentando assim nosso poder de argumentação, persuasão, produção de textos e potencial crítico, podendo assim questionar e expor suas opiniões, promovendo a interpretação, reavaliação e reflexão sobre o próprio mundo, entretendo é necessário inovar e contextualizar possibilitando o acesso as diversas culturas, registradas historicamente que ror literaturas, filmes, pinturas, arte, acervos em museus, etc.

Sugestivamente o professor pode utilizar um tour para mostrar aos estudantes as peculiaridades da regiões do Brasil, assim como trazer o artesanato e arte regional para dentro da sala de aula. É uma boa pedida também para fazer uma linha do tempo da história brasileira e das diversas manifestações religiosas existentes no país. Os professores podem pedir aos estudantes que façam desenhos sobre as principais características de cada região. Serve também como modelo pra culturas estrangeiras e peculiaridades relevantes de cada cultura. Promovendo um leque amplo em aulas diversificadas e dinâmicas, fazendo uso de diversas possiblidades educacionais.

2.1 UTILIZAÇÃO DE MUSEUS COMO POSSIBILIDADES EDUCACIO- NAIS

Existe uma forte concordância entre muitos autores, mesmo que em diferentes épocas, do modo que a escola deve se comporta e é tratada. Segundo estudos de GUIMARÃES (2001), muitos autores o que vem a ser a escola, e através deste poderemos perceber a importância de se utilizar a mídia em prol da educação.

Para muitos alunos, talvez par a maioria, a imagem da escola vem sendo articulada como espaço do não prazer, ou da não satisfação (...). Esta imagem da escola, isolada da vida cotidiana por seu formalismo enfadonho, apesar de não ser recente e nem única, parece resistir, com muita intensidade, a muitas tentativas de modificações sugeridas e/ou empreendidas. (GUIMARÃES, 2001, p. 17)

Os museus e demais espaços de cultura são depositários da memória de um povo, encarregados pela preservação das obras produzidas pela humanidade, com suas histórias, com os meios próprios de que dispõem. São espaços de produção de conhecimento e oportunidades de lazer. Seus acervos e exposições favorecem a construção social da memória e a percepção crítica da sociedade. A autora relata que desde a Idade Média, já havia uma visão como essa escola, como as críticas duras de Montaigne, ao estilo da educação da época, sua preocupação estava com o interesse do aluno.

Ao passar de alguns anos Montessori, preocupou-se em criar métodos pedagógicos mais atraentes para o processo ensino, possibilitando uma nova visão mais rica do que poderia ser a escola.

Certamente aqui esta a chave de toda a pedagogia: saber reconhecer os instantes preciosos de concentração, a fim de poder utilizá-los no ensinamento da leitura da leitura, da escrita, das quatro operações e, mais tarde, da gramática, da aritmética da língua estrangeiras etc. ademais, todos os psicólogos estão acordes ao asseverar que só existe uma maneira de ensinar: suscitando o mais profundo interesse do estudante e, ao mesmo tempo, sua atenção viva e constante. (GUIMARÃES, 2001, p. 19)

Ainda de acordo com estudos de GUIMARÃES (2001), Georges Snyders, caracteriza que a imagem da escola é "um remédio amargo que é preciso engolir hoje a fim de assegurar para mais tarde – um tarde bastante indeterminado – as alegrias prometidas" (SNYDERS apud GUIMARÃES, 2001 p. 21). Aumentou nossas fontes de pesquisas, entretanto essas informações não se transformam em conhecimento. De acordo com Rubens Alves (apud GUIMARÃES) a escola tem servido apenas para atender os interesses do capital, nessa visão a escola não necessita ser um lugar de prazer, sem qualquer possibili-

dade de felicidade, segundo ele o fracasso da educação está na falta de prazer que há na escola "Eu creio que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária" (ALVES apud GUIMARÃES, 2001, p.21) Para GUIMARÃES, e alguns autores é necessário transformar essa visão e, tornar a escola um espaço de construção de conhecimento, prazeroso e principalmente ter como base a realidade do aluno. A escola encontra dificuldades em alcançar a realidade da criança, a mídia pode ser um meio a para a mesma.

A escola, por sua vez, deverá adequar a ação pedagógica às realidades tecnológica e cultural possibilitando aos alunos serem agentes de seu tempo social. O analfabeto contemporâneo é aquele que não está capacitado a interagir as diversas formas de tecnologias eletrônicas e a escola tem de assumir o compromisso de possibilitar aos alunos tanto a habilitação quanto a linguagem. (FREITAS apud SILVA, 2004, p.86)

No que se refere à interação do público escolar com as exposições nos museus, não se deve esquecer de que é necessário realizar uma transposição didática durante a visita dos estudantes. Tal processo deve ser realizado pelos professores e/ou mediadores e compõe um modelo didático de apropriação do conhecimento apresentado nesses locais. De acordo com FREITAS (apud SILVA, 2001), a escola necessita estar em sintonia com a sociedade, deve propiciar a educação exigida pela atualidade, assim caminhar juntamente com as transformações apresentadas. Os museus são espaços de memória e possibilitam o encontro da educação com a cultura.

São inúmeras as possibilidades metodológicas para aplicação prática, segundo o jornal GGN o Museu Casa de Portinari no interior de São Paulo é um convite ao conhecimento sobre a obra do artista, sua vida e questões ligadas ao seu tempo. Além de inspirar um trabalho de pesquisa, contudo, a obra pode ser pano de fundo para um trabalho artístico junto aos alunos. A sugestão é que cada aluno identifique um traço marcante da obra e a reproduza em uma criação própria. Os museus, além de serem locais de grande contribuição histórica, podem estabelecer diálogos diferenciados entre alunos e professores e diversificar as fontes de aprendizagem, já que contam com a interação de diversos atores, como especialistas, moradores, colecionadores, enfim, pessoas e obras que tenham a dizer sobre uma determinada cultura ou período histórico. Essas características também fazem dos museus locais de pesquisa e de cidadania.

O incentivo a pesquisa, tornando-se uma tarefa indispensável pra a integração do aluno no seu contexto sócio, econômico e cultural, para tal o professor precisa estar ciente da contribuição que ela traz para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e psíquico. A exemplo de algumas regiões o Museu de arte no Rio Grande do Sul, é uma referência em Porto Alegre no que diz respeito ao estudo, conservação e divulgação da arte, compondo um panorama abrangente de quase todos os movimentos artísticos que se desenvolveram na região desde meados do século XIX até a contemporaneidade

Quando nos deparamos com os desafios contemporâneos ligados à globalização, à individualidade exacerbada, ao multiculturalismo, às novas tecnologias, embora possa parecer difícil saber a melhor maneira de agir, é fato que a educação é que vai apontar o caminho.

É importante que se tenha em mente que as transformações ocorridas na educação brasileira e na profissão docente nos últimos vinte anos estão estreitamente relacionadas com a perspectiva tradicional da formação oferecida pelas instituições superiores, além de vir impondo ao professor um número considerável de demandas, levando-o a repensar a sua atuação em sala de aula e os incontáveis desafios profissionais que enfrenta para atender às atuais exigências da sociedade.

A escola, muito embora tenha um papel fundamental na formação de crianças e adolescentes, não tem proporcionado aos alunos o suficiente para mudar a sua convivência em sociedade.

Existe um mundo muito amplo fora dos muros da escola, com ideologias próprias, pronto para repassar seus valores, e preparado para adequar os indivíduos conforme o seu interesse. Por isso, é preciso pensar em como desenvolver um trabalho pedagógico competente a fim de prepará-los para viver esse contexto. O ensino deve proporcionar ao aluno a capacidade de agir sobre a sua realidade para transformá-la, libertando-o da alienação. As escolas e os professores precisam focar em meios para criar uma geração de novos sujeitos. Precisamos formar crianças, jovens adolescentes pensantes, críticos e assim adultos cultos. Sem incentivo o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal de um fato ou notícia, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. O acesso à pesquisa e cultura possibilita o contato com um mundo amplo e diversificado fora dos muros as escola. A ponte, ou o mediador entre o educando e as diversas possiblidades de conhecimento e aprendizagem se faz através do engajamento do professor em seu planejamento.

2.2 PROVER DE INFORMAÇÃO ATUALIZADA

Nos sistemas clássicos de educação, o vínculo docente-aluno é entendido a partir da concepção do docente como provedor de

informação e do aluno como usuário consumidor. Os enfoques renovados permitiram rever criticamente os papeis ativos e passivos estabelecidos.

Ao longo da história, muitas formas de educação e de organização do ensino foram colocadas em prática, cada uma dentro de uma época, um contexto histórico, político, social, e cultural, porém, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita". Entretanto, é preciso deixar-se claro que alfabetização e letramento são conceitos que devem ser interligados, mas que possuem características próprias.

A partir da expansão da internet, as tecnologias passaram desempenhar um novo papel, na medida em que asseguram a provisão de informação permanentemente atualizada. Esses enfoques variam segundo a idade dos alunos, suas possibilidades de autonomia, seus interesses e, naturalmente, o acesso e a facilidade que tenham para dispor das novas tecnologias da informação. (LITWIN apud RP, 2008)

É fundamental, portanto, analisar novos papeis de alunos docentes, que rompem com visões cristalizadas, e considerar, em relação à informação, a função que desempenham os interesses pessoais, as propostas de ensino e o alcance ou a disponibilidade das tecnologias. É possível que, no cenário otimista, o provedor de informação atualizada tenha um lugar privilegiado. Por essa razão, preocupa-me, como docente, a possibilidade de ensinar a reconhecer criticamente o valor da informação e definir critérios de busca e validação desta.

Muitos fatores contribuem para o desinteresse do hábito de ler no Brasil, o baixo poder aquisitivo, alto custo dos livros, poucas bibliotecas e a falta de motivação nas escolas, por meio de atividades desenvolvidas no ambiente escolar existe a necessidade que o professor tem de iniciar o processo de ensino-aprendizado respeitando o conhecimento e a individualidade de cada aluno, a partir do conhecimento prévio desenvolve-se atividades contextualizadas e lúdicas de acordo com o estágio de desenvolvimento em que o educando se encontra.

O professor deve manter um bom relacionamento com o aluno de modo que possa criar um ambiente alfabetizador, o que fará com que o aluno construa conhecimentos; compete ao professor compreender o que o educando expressa graficamente e intervir no momento propício. É interessante etiquetar tudo que estiver na sala, para que os alunos mesmo não sabendo ler tenham o contato com o mundo letrado. Todavia, escrever o nome das obras e autores é fundamental, além de etiquetar o restante dos cantinhos. Para Rebellato (2009), quando a criança é inserida nessas atividades rotineiras, ela acaba percebendo a função real da escrita e da leitura, e como elas são importantes para a nossa vida. Assim, a criança que cresce em constante contato com a leitura e a escrita acaba se apropriando da língua escrita de maneira mais autoral e adquirindo experiências e instigando a curiosidade promovendo instinto pesquisador.

São necessários incentivos e práticas que promovam a pesquisa. Estes pequenos passos são os incentivos do governo, planos que auxiliam o acesso a leitura, aumento de bibliotecas, desenvolvimento de projetos, excursões para visitar e conhecer museus e exposições culturais diversas, festas e eventos literários, que estejam mais próximos dos alunos e das grandes periferias e não somente em lugares urbanos e próximos a elites, a leitura deve ser algo democrático e de acesso a todos. Esse processo não é linear, pois acontecem idas e vindas em virtude de reformulações constantes. O professor deve respeitar as singularidades dos alunos, e a fase de desenvolvimento que o aluno se encontram promovendo inferências através da leitura das obras em seus diversos formatos. As escolas e os professores precisam focar em meios para criar uma geração de novos leitores.

Precisamos formar adolescentes pensantes, críticos e assim adultos cultos, por meio do acesso a uma educação abrangente. Um exemplo, é a Fundação Casa de Jorge Amado, onde o acervo disponibiliza vídeos, fotografias e trabalhos acadêmicos realizados sobre Jorge Amado e suas principais características. Providenciar que este conteúdo chegue a sala de aula é o desafio pelo qual o professor deve star disposto assim como buscar e cobrar parcerias entre instituições e governos.

Apresentar ou oferecer informações atualizadas da história, apresentar a definição de museu, instigar o acesso à cultura, usar os meios de comunicação e registros quer midiáticos, quer explanados. Trazer obras, promover releitura e produção, associar tempos e épocas, mediar acesso a diversidade cultural e histórica.

Por mais trabalhoso que seja, a pertinência do assunto é valorosa, pois, ao atualizar-se o aluno sentir-se-á parte do contexto, participante do conhecimento e consequentemente parte da sociedade em que irá influir.

2.3 AMPLIAR O ALCANCE DAS SALAS DE AULA

Um segundo uso parte do entendimento das tecnologias como ferramentas que colocam à disposição dos alunos certos conteúdos que são inalcançáveis na sala de aula, nas exposições dos docentes ou nos modos explicativos que desenvolvem (LITWIN apud

RP, 2008). Nesses casos, a tecnologia amplia o alcance da sala de aula. São os docentes que preparam esses usos, colocam-nos ao alcance de seus alunos e a integram às salas de aula. É fundamental aqui o papel que os docentes atribuem às tecnologias. Novamente, o cenário da ajuda pode inscrever-se com facilidade nessa proposta. Porém, mais uma vez, instala-se em um cenário otimista. A leitura e o aceso á textos, blogs e produção de conteúdo mesmo através dos diálogos em redes sociais aguça o imaginário das crianças e adolescentes. Segundo a autora Janice do Rocio Colodel Costa, a leitura é a maneira que nos permite viajar, conhecendo os segredos e os mistérios do mundo sem sair do lugar. Assim, os objetos expostos em um museu com suas variedades de estilos, lugares e formas de produção, precisam de cuidados em sua seleção para uso pedagógico. Pois esses objetos compõem a cultura material e são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma leitura dos objetos, transformando-os, portanto, em documentos. E com essa transposição didática das informações contidas no objeto museal torna-se possível a aquisição e construção de novos saberes.

No processo evolutivo do aluno acontecem altos e baixos em virtude de reformulações constantes, novos planejamentos. Os professores precisam adquirir o gosto pela pesquisa e investigação. Na escola a leitura é realizada com o interesse de consumo rápido de textos, é visado a quantidade de textos lidos, deixando de lado a troca de experiências, os debates sobre os textos, as interpretações dos alunos ficam em segundo plano. A quantidade de textos lidos é mais importante do que a interação e o entendimento do que é lido.

A prática da leitura de textos serve para que os alunos interajam e sejam envolvidos em algo encantador e em meios de possibilidade, quando é ofertado ao aluno a permissão de realmente interpretar o que foi lido e não apenas seguir um roteiro pré-pronto e que eles não podem fugir do que já é pré estabelecido o aluno consegue perceber mundos diferentes, destacamos aqui a leitura de mundo abrangendo leitura de imagem, obras de arte, ele consegue entrar em contato com a realidade e culturas diferentes de sua própria cultura, promovendo assim a interação e diálogo entre, texto, imagem, arte, autor e leitor.

É necessário que o professor esteja ciente de seu papel em sala de aula, ele deve estar envolvido com a leitura e ter um conhecimento abrangente no assunto, principalmente dentro da Literatura Brasileira e Portuguesa, dando uma atenção especial aos clássicos, pode não ser sua preferência, entretanto o professor deve conhecê-los e ser capaz de explicá-los.

O texto literário é carregado de musicalidade, o ritmo de cada texto nos leva a desbravar lugares de um país já distante do nosso tempo contemporâneo e desperta no leitor sensibilidade e ativa a curiosidade, nos faz conhecer melhor nossa cultura e saber a origem de muitas tradições, desta forma o aluno terá a oportunidade de relacionar, mundos e épocas diferente permitindo-lhe um crescimento intelectual.

O educador construtivista contextualiza ou seja, trabalha a realidade do aluno, partindo do conhecimento prévio. Existe um estímulo na curiosidade natural do aluno levando o aluno a questionamentos. É muito usado o trabalho em equipe. O professor rege a aula garantindo a participação de todos, é uma metodologia que exige do educador preparação, criatividade e dedicação. Os alunos são questionadores, buscam conhecimentos; o trabalho do professor incentiva essa busca e é fundamental trazer novas metodologias.

As quais devem incluir o museu, história e acervo como parte integrante para a introdução de novas culturas às práticas e conteúdos pedagógicos. Perrenoud nos diz que: é necessário saber, é imprescindível, para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível.

A pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), criticava a prática pedagógica que colocava o professor como o único responsável pela aprendizagem, impossibilitando a visão do aluno como o construtor de seu próprio conhecimento. As autoras partem dos princípios básicos do Construtivismo, que defendem que o aprendente reage aos estímulos que o envolve e que ele pode construir seu conhecimento de maneira ativa.

[...] Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado. Ferreiro defende, então, o conceito de alfabetização que vai em sentido contrário, já que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Essa aprendizagem, considerada, também, —aprendizagem conceitual, dá-se por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito cognoscente (que quer conhecer). (MELLO, 2007, p. 88)

O educador parte do princípio que o aluno já sabe e administra tendo o controle evoluir e desenvolver as atividades numa sala de aula, todos os alunos diferentes. O professor percebendo onde está cada aluno conhecendo o que se precisa trabalhar com eles, envolve-os nas atividades, o professor deve ter o aluno como parceiro. O professor aprende junto com o aluno por isso ao se dirigir ao trabalho realizado pela equipe utili-

za a palavra Nós. O aluno deve participar da aula, alcançamos de maneira satisfatória os objetivos trabalhando em conjunto.

Apesar do discurso dos professores sobre a importância das práticas pedagógicas não condizem com a realidade presente nas salas de aula. A falta de diálogo com os alunos, a desconsideração pela sua história pessoal (que reflete sua realidade social); as práticas pedagógicas que não privilegiam a contextualização das atividades de leitura e escrita e, por fim, a diversidade presente na escola, são alguns dos desafios a serem enfrentados por estes profissionais.

O desenvolvimento da língua implica, entre outras coisas, em reconhecer a função social da leitura e escrita e fazer uso delas. A leitura e escrita entendidas nesta perspectiva, são atividades conceituais que envolvem habilidades cognitivas como as de análise, síntese, abstração, elementos básicos para o pensamento e reflexão. O que me parece fundamental é que o professor alfabetizador, ao desenvolver um trabalho de ensino da escrita na educação infantil nesta visão, tenha conhecimento e domínio do processo de aquisição e desenvolvimento da língua pelas crianças, podendo desta forma, organizar seu trabalho de modo a proporcionar-lhes melhor aprendizado.

(TEDESCHI, 2007, p. 30)

Nesse sentido, temos que repensar as práticas dos professores e sua formação. Há um novo papel atribuído ao docente que parece ainda não ter sido apreendido, que é o de mediador do conhecimento. Ao aproximar-se do aluno e permitir que este possa participar do processo de ensino e aprendizagem com suas experiências pessoais e com a cultura adquirida no meio social em que vive, o professor possibilita a construção do conhecimento a partir da interação e do compartilhamento de ideias.

É preciso também considerar a perspectiva política desse processo, em que a palavra imprime o poder de transformação da realidade e o aprendente precisa ver sentido na escrita que produz, de maneira que consiga compreender de que maneira isso implicaria na modificação da sua realidade.

Observa-se que a função da escola é uma função política que ultrapassa os manuais didáticos de ensino e envolve a participação efetiva no campo social, tendo a educação no âmbito da alfabetização como prática social articulada a um coletivo de princípios culturais econômicos e sociais. (COSTA e CABRAL, 2010, p.10)

A proposta de atividades contextualizadas e significativas são importantes e proporcionam ao aluno uma aprendizagem bem-sucedida. Ao longo da história, muitas formas de educação e de organização do ensino foram colocadas em prática, cada uma dentro de uma época, um contexto histórico, político, social, e cultural, porém em todos os contextos se teve presente. Assim, justifica-se o uso da história trazida dentro dos "muros" dos diversos museus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho proporcionou a nós um ampliar o olhar para a influência exercida pelos museus como possibilidade educacional e mediador de culturas variadas, assim como a mídia na educação da criança, levando em conta a facilidade que, na sociedade de hoje, se tem acesso, tanto as diversas mídias quanto a novas tecnologias. A teoria sócio cultural tem como base a ideia de que a aprendizagem ocorre principalmente em processos de relações sociais, com a ajuda de pessoas mais experientes.

Segundo Braun: É relevante considerar o interesse do aluno em sair da sala de aula para aprender. Críticas das práticas pedagógicas que colocavam o educador como o centro do processo de alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), em Psicogênese da Língua Escrita, utilizam a psicolinguística contemporânea e a teoria de Piaget para demonstrar como a criança constrói diferentes hipóteses. As autoras defendem a ideia de que o sujeito participa ativamente do processo de construção do seu conhecimento. Ao interagir, elaborando hipóteses baseadas em suas experiências pessoais e as confrontando, o indivíduo concebe novos conhecimentos baseados nas interações com outros sujeitos. Porém, é preciso considerar que esse processo se dá em etapas e que elas são individuais e variáveis, ou seja, cada aluno tem seu tempo.

O fazer pedagógico, hoje, depende muito mais do modo como os professores se comportam em relação às necessidades e aos interesses dos seus alunos, do que dos preceitos explicitados na estrutura curricular. Assim, constatamos que sair dos muros das salas de aula, romper com as posturas pedagógicas apenas reprodutoras do conhecimento sem significado para o aluno, é uma possibilidade que permite educar e ensinar a ler a vida com mais emoção, através de tarefas mais abertas, interativas e complexas. (BRAUN, 2007, p. 269).

O Mouseion foi utilizado para definir um local de estudos, possuía centros de educação e irradiação do conhecimento, era uma espécie de Universidade. Para Suano, "[...] buscava-se discutir e ensinar todo o saber existente no tempo, nos campos da religião, mitologia e medicina, cuja principal preocupação era o saber enciclopédico". (SUANO, apud, NASCIMENTO, 1998, p.22)

Apresentada aos educandos uma diversidade de possibilidades e acesso a arte inserida nos museus e outros meios, estaremos ampliando o alcance do conhecimento. Segundo "Watson" a criança é condicionada pelo ambiente em que vive, cresce, relaciona-se e este mesmo ambiente vai influenciar diretamente no desenvolvimento biopsicossocial desta criança.

Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1998) enfatizam a importância de respeitar o universo cultural dos alunos e de se explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradativamente, desafiá-los através de tarefas cada vez mais complexas com vista à construção do conhecimento.

Enquanto explora, o educando aprende e percebe-se que há motivação e satisfação nesse tipo de aprendizagem, pois ela pode basear sua nova aprendizagem em algo que lhes dá prazer, como afirma Vygotsky (1987, p.105). É através da investigação, que pode ocorrer ludicamente ou não, o aluno vai confrontando ideias sobre sua realidade, apropriando-se da cultura, construindo conhecimentos, bem como, tenta resolver problemas que lhe são propostos pelos que lhe rodeiam, ao brincar a criança aciona vários elementos (sentir, imaginar, falar, experimentar) os elementos quais são atrelados aos conhecimentos que ela já possui que se transformam em novas significações que serão aplicadas no cotidiano.

É em contato com outro indivíduo que a potencialidade do aprendizado é acentuada. Acredito que o professor possa "tentar" de fato influir neste ambiente, criando acesso aos museus e as histórias nele contidas, pois a educação irá influenciar diretamente toda a vida social e desenvolvimento da criança (individuo).

Vygotsky atribui à escola o papel do educador na formação do sujeito; no desenvolvimento psíquico, emocional, comportamental, social e cultural.

Assim sendo o ambiente escolar fornece grande parte do conhecimento (aprendizagem) que formará esse sujeito. As metodologias que permitem o acesso a várias camadas sociais como a história e cultura registrada e exposta através dos museus permite ampliar as possibilidades educacionais e trazer, sem distinção, ao educando participar da história, seja com acesso aos acervos, seja apropriando-se das obras e contextos formando seu próprio conceito sobre a história.

REFERÊNCIAS

BELLOONI, Maria Luiza. O que é Mídia-Educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRAYAN, Guilherme. 50 anos de infância. Educação, São Paulo, n. 236, p. 32-38, dez. 2000.

CODY, Frank e SIQUEIRA, Silva. O professor do terceiro milênio. Cotia: IBIS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

GENTILI, Paola. Ligue a TV: vamos estudar. Nova Escola, São Paulo, n. 189, p. 44- 49, jan./fev. 2006.

GIMENO SACRISTAN, J. O currículo. Reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998. In: MARTINS, L. C. A relação museu/escola: teorias e práticas educacionais nas visitas escolares ao museu de Zoologia da USP. 2006. 237 f.

GIRAUDY, Danièle. BOUILHET, Henri. O museu e a vida. Rio de Janeiro: Fundação Nacional Pró-memória; Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro – RS; Belo Horizonte: UFMG, 1990

QUEIROZ, Araci. "Assistir desenho animado na TV". Nova Escola, São Paulo, edição especial n.15, p.08 – 09, 2007.

VALENTE, José Armando. As tecnologias digitais e os diferentes letramentos. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, n. 44, p. 12 -15, nov.2007 /jan.2008.

PRÁTICAS EDUCATIVAS X LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JAQUELINE ROSANA CARMONA NAVARRO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo evidenciar que práticas educativas que envolvem a ludicidade devem fazer parte do processo da formação cidadã, que se inicia na Educação Infantil, uma das etapas mais importantes da Educação Básica. Ser criança é aprender brincando. As brincadeiras e jogos podem contribuir formal ou informalmente no crescimento e desenvolvimento integral, tornando o aprendizado mais eficaz e prazeroso. E esse momento prazeroso também deve estar inserido no ambiente escolar, previsto como eixo de aprendizagem por legislações vigentes, e nada melhor do que o professor como mediador desse processo de aprendizagem.

Palavras chave: Ludicidade. Jogos e Brincadeiras. Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social e exige muitas demandas. Os sujeitos em formação requerem muitos cuidados e atenção, principalmente os que estão na primeira etapa da Educação Infantil, a base da formação social, e a primeira etapa da Educação Básica.

Nesta etapa da Educação, a Educação Infantil, é muito importante que as crianças aprendam brincando dentro do espaço formador, que é a unidade escolar, não somente previsto por lei, mas o momento do brincar faz parte da formação da criança.

Diante desse momento único, a ludicidade, os jogos, brinquedos e brincadeiras podem fazer parte desse processo como práticas educativas criativas como abordagens metodológicas, deixando o ambiente e o aprendizado mais prazeroso.

As práticas educativas criativas voltadas para jogos, brincadeiras e brinquedos tendem a acrescentar e facilitar o processo de aprendizagem, pois quando há envolvimento, afetividade, as crianças se envolvem e se desenvolvem muito mais.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar como as práticas educativas criativas voltadas para jogos, brinquedos e brincadeiras podem contribuir no processo de formação e desenvolvimento integral de cada criança na educação infantil, desmitificando o conceito de jogos e brincadeiras como apenas entretenimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O EIXO NORTEADOR BRINCAR

A Educação Infantil, vem sofrendo alterações na concepção que vincula o educar e o cuidar, sendo considerado algo indissociável do processo educativo. Assim, a Educação Infantil, ao acolher as crianças que estão cada vez mais cedo no ambiente escolar, trazem consigo as vivências, os conhecimentos, os hábitos, de maneira informal e muitas vezes implícita, construídos pelas crianças no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade.

A escola é um espaço de formação, e quando há o envolvimento de práticas educativas criativas com a ludicidade, jogos, brinquedos e brincadeiras inseridos, o processo de desenvolvimento integral da criança pode ser benéfico e o processo de ensino-aprendizagem pode ser mais eficaz.

Durante muito tempo e ainda hoje, prevalece a indiferença, de muitos ao ambiente escolar, pelo uso do lúdico no ensino das crianças. O brincar era tratado como uma atividade não bem-vista, que não se enquadra nos padrões de ensino, já que o autor retrata que o silêncio e a disciplina sejam priorizados.

Ser criança é aprender brincando, compreender o mundo, brincar e aprender, viver e construir significados e ressignificar quando necessário, estes significados que podem acompanhar a criança pelo resto da vida. Desta maneira, o brincar é muito importante na vida de qualquer criança, que é considerada um sujeito de direitos, e não um ser passivo como há muito tempo era rotulada.

Quando se fala em educação infantil, é necessário entender que a criança precisa do seu espaço, sua identidade, seu território e consequentemente adquire seu repertório com a brincadeiras, jogos etc. Desde que a Educação Infantil foi garantida como direito, a LDB- Leis de Diretrizes e Bases n° 9394/1996 prevê no artigo 29 que a criança precisa se desenvolver integralmente no físico, afetivo, intelectual, psicológico e social com auxílio da família e comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

E ainda em seu Artigo 9º, DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, são as interações e a brincadeira. E de acordo com a BNCC (2017), a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Mendonça (2004) cita que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe desapercebida e seja tratada a tempo, para que toda a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem. (2004).

Na infância, fase da vida onde prepondera os maiores desenvolvimentos, notamos inúmeras possibilidades, e uma delas é o brincar. Dessa forma, devemos dar a grande importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento sociocognitivo motor das crianças, uma vez que está sempre em busca de experiências com o próprio corpo, organizando seu esquema corporal.

O brincar é um ato social, relação recíproca entre brincar e aprender, a criança utiliza-se do brincar para construir sua aprendizagem, porque explora situações usando a imaginação e libera seu eu criativo, realizando seus desejos mais íntimos. (Goretti, p. s/d), além de promove a comunicação, a criação e o desenvolvimento da função simbólica, movidos pela verbalização em alguns casos.

O brincar na Educação Infantil também é um dos eixos norteadores, previsto por leis vigentes. E pela BNCC (2017), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica

propostas pela BNCC, se delimitam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil em especial, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural como:

• 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.

• 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.

• Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

• 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.

• Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

• Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2017)

De acordo com a BNCC (2017), a articulação os eixos nas propostas pedagógicas, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, se consolida, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017).

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) e outros documentos oficiais da Educação também ressaltam a importância do brincar, das brincadeiras que auxiliam no processo global do desenvolvimento da criança, como conhecimento do seu próprio eu, conhecimento do objeto de ensino a ser estudado, neste caso algum conteúdo ou disciplina em específico, condições de vivências como regras, cooperação, competição, espaços, territorialidade, resoluções de problemas, entre outras definições.

Quando as crianças estão brincando, elas imitam os adultos, despertando habilidades sociais, sentimentos, cooperação, competição, trabalhar em grupo, delimitar regras etc. Para Fortunati (2009, apud Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo, 2016), bebês e crianças crescem, descobrem, inventam juntas, com novas estratégias de relação, novas soluções de problemas, novos pontos de vista, negociados e compartilhados entre elas e respeitados pelos adultos.

Santos (2011) define o brincar como uma ferramenta para o educador:

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento. (SANTOS, 2011, p.07).

Para o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), "brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem e expressam o que aprendem sobre o mundo e das relações humanas, construindo e transformando sua personalidade e sua inteligência a todo instante" (SÃO PAULO, 2015, p. 60). No brincar, as crianças expressam, comunicam e vivenciam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os humanos e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são constituídas com a ação coletiva das crianças. (CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019)

2.2 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Os jogos, brinquedos e brincadeiras

devem sem propostos com a finalidade de auxiliar no pedagógico. Para isso devem ser planejados, elaborados, pensados e inseridos no contexto escolar, não de maneira aleatória.

Kishimoto (1994) afirma sobre a brincadeira como fonte de aprendizagem, que enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. (Kishimoto 1997, p. 38)

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), seja qual for a brincadeira, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao redor e formando uma memória do que fazem e aprendem. Podemos falar, por exemplo, de brincadeiras de movimento (os jogos como esconde-esconde, pular corda), de brincadeiras tradicionais (roda, passa anel), as que envolvem a fala (parlendas, trava-línguas), as brincadeiras de faz de conta (quando as crianças exploram objetos imitando ações dos adultos — um carrinho ou mesmo um toco de madeira que as crianças manipulam como se estivessem se deslocando numa estrada e buzinando), as brincadeiras de papéis sociais (em que as crianças, ao fazerem de conta, transformam toquinhos de madeira em carrinhos e também se colocam no lugar de outros: princesa, bombeiro, cabeleireiro etc.).

Para Quieróz (2006, apud VAZ, 2006), a brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo:

A brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito; rompendo com a visão tradicional de que ela é atividade natural de satisfação de instintos infantis {...}. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta seriam considerados como espaços de construção de conhecimentos pelas crianças, na medida em que os significados que ali transitam são apropriados por elas de forma específica. (QUEIROZ et al.,2006, p. 171, apud VAZ, 2006).

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) também afirmam que as brincadeiras, jogos, brinquedos, ou qualquer prática desde que haja interação, podem contribuir nas relações e nas experiências cotidianas vivenciadas, pois bebês e crianças são agentes de sua própria socialização, aprendendo o mundo social à sua maneira, interpretando-o e ressignificando com seus pares, que muitas vezes, pelo maior tempo em que passam o dia, é o professor.

A educação lúdica, na essência, além de ajudar e influenciar na formação da criança possibilita um crescimento sadio. Segundo Luckesi (2000) as atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude em que se envolve por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

De acordo com Nunes (2012, apud ALMEIDA, 2016), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. E segundo Teixeira (1995, apud ALMEIDA, 2016), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Pensando em ludicidade, com a utilização de jogos nas escolas, Piaget (1967, apud Faria 1997) ressalta que o jogo não é simplesmente algo para distrair os alunos, para passar o tempo, ao contrário, exige muito do organismo e ocupa lugar de importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual. Auxilia também no processo ensino aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição etc. Ensina a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que se vive.

O jogo é o mais importante das atividades da infância, pois a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar para manter seu equilíbrio com o mundo. A importância da inserção e utilização dos brinquedos, jogos e brincadeiras na prática pedagógica é uma realidade que se impõe ao professor. Brinquedos não devem ser explorados só para lazer, mas também como elementos bastantes enriquecedores para promover a aprendizagem. Através dos jogos e brincadeiras, o educando encontra apoio para superar suas dificuldades de aprendizagem, melhorando o seu relacionamento com o mundo.

O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida em que joga ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios propícios à construção do conhecimento.

Para Kishimoto (1994), os brinquedos se diferem dos jogos, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. Eles supõem uma relação íntima com a criança e uma ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR COM O BRINCAR

Trabalhar com a educação infantil exige do professor (a) habilidades e competências em elaborar e propor atividades desde cuidados básicos até aos conhecimentos específicos, inserindo-o num mundo social. Muitos cuidados ainda precisam ser garantidos nessa etapa do brincar, assim como conhecimentos específicos, mas sem a ludicidade com foco pedagógico, a criança pode apenas passar pelo ambiente escolar e não ter se desenvolvido integralmente como cidadã.

Os espaços, as brincadeiras, os tempos, territórios e os materiais são mediadores das aprendizagens das crianças, providos da interação com o professor, que cuida, orienta, ensina, avalia. Quando os profissionais dessa área têm o cuidado em olhar diferentemente para estas crianças, o afeto já está inserido inconscientemente nas ações planejadas em consonância com a Educação Integral.

Segundo Mendonça (2004), a função do professor é trabalhar no aluno a partir do brincar a construção da unidade corporal e a afirmação da identidade. A psicomotricidade tem a ação educativa e preventiva, ela enfoca a educação dos movimentos e põe em jogo as funções intelectuais. A criança organiza aos poucos o seu mundo a partir do seu próprio corpo.

Os profissionais da educação são extremamente importantes nessa etapa principalmente na iniciação das crianças nas escolas, pois complementam o cuidar e o educar que devem vir de casa, enquanto o brincar, assim como os jogos e brincadeiras já desde cedo fazem parte da vida das crianças como rotina, apenas é inserido uma visão pedagógica dentro de um espaço de formação. Proporcionar a educação lúdica, atrelado ao educar, ao cuidar, nos primeiros anos de vida dos estudantes é contribuir na evolução de cada criança, respeitando as limitações, as habilidades, a afetividade presente, tornando sua aprendizagem mais fácil e prazerosa.

Para Fortuna (2001, apud SOESCOLA, 2016) quando se convive com a aleatoriedade, o professor renuncia à centralização e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Para o professor, além de preparar, selecionar, planejar, jogar, brincar com as crianças, o aluno ensina ao professor a forma como ele conhece sua realidade.

De acordo com o Currículo da Cidade de São Paulo (2019), o papel do professor é definido por valorizar o brincar, que não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. A(o) professora(or) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças. O lugar da(o) professora(or) varia frente aos diferentes tipos de brincadeira, e em todos eles são o protagonista. No caso das brincadeiras de movimento, das brincadeiras tradicionais e das que envolvem a fala, por exemplo, a(o) professora(or) atua de forma mais direta, apresentando as brincadeiras, promovendo a troca de brincadeiras conhecidas entre as crianças da turma e entre crianças de diferentes idades da UE. É dessa forma que as crianças passam a conhecer brincadeiras de outros tempos e de outros lugares. E, ao conhecer essas brincadeiras, vão também conhecendo sobre outras culturas, outros lugares e outros tempos. (CURRRICULO DA CIDADE DE SÃO PAULO, 2019)

2.1 MATERIAL (IS) E MÉTODOS (SE HOUVER)

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa:

artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos, utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma dissertação sobre o tema.

Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como foi evidenciado no estudo é um processo social e exige muitas demandas, como o brincar por exemplo, que

é preconizado por leis. Os sujeitos em formação, em especial, as crianças, requerem muitos cuidados e atenção.

Na Educação Infantil, é muito importante que as crianças aprendam brincando dentro e fora da unidade escolar, mas quando inseridas no espaço formador, o brincar deve ser realizado com propósitos, já que auxilia na formação da criança.

Diante disso, a ludicidade, os jogos, brinquedos e brincadeiras podem e devem fazer parte desse processo como práticas educativas criativas como abordagens metodológicas de acordo com espaço, materiais, oralidade, seleção adequada, planejamento, deixando o ambiente e o aprendizado mais prazeroso.

Após uma coleta de informações referentes às práticas educativas criativas voltadas para jogos, brinquedos e brincadeiras, conclui que podem auxiliar no processo de formação e desenvolvimento integral de cada criança na educação infantil, desmitificando o conceito de que jogos e brincadeiras são vistos apenas como entretenimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ivone Antonia Rosa De. LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2016. Disponível em: LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (webartigos.com). Acessado em: 25. agosto. 2022.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 25 agosto. 2022.

Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Parecer CNE/CP9/2009 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: MEC, 2001.

FARIA Anália Rodrigues de. O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. Ed. Ática, 3º edição, 1997.

GORETTI, Amanda Cabral. A psicomotricidade. http://www.cepagia.com.br/.../a_ psicomotricidade_amanda_cabral.doc, acesso em: 18/09/2018.

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.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola:Metodologia Lúdico-vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo : SME / DOT, 2016.

VAZ, José Carlos. Brincar é um direito da criança. 2006. Disponível em: Brincar é um direito da criança* - Fundação Perseu Abramo (fpabramo.org.br). Acessado em: 25. agosto. 2022.

_____. SOESCOLA. Psicomotricidade Infantil: a Arte de Brincar e Aprender Através do Lúdico. 2016. Disponível em: Psicomotricidade Infantil: a Arte de Brincar e Aprender Através do Lúdico — SÓ ESCOLA (soescola.com). Acessado em: 25. agosto. 2022.

A VISITA TÉCNICA DE COMPLEMENTAÇÃO DE ESTUDOS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS TÉCNICOS

JOSÉ ANTONIO FIGUEIREDO DE SOUSA

RESUMO:

A visita técnica de complementação de estudos é uma ferramenta pedagógica, onde se busca significar os conteúdos vistos em sala de aula, proporcionando uma saída da escola, programada para a construção do conhecimento por meio do contato direto com o objeto estudado, dessa forma, contribui como motivação para os alunos, o que possibilita atender a seus interesses. As visitas técnicas são atividades que integram os diversos componentes curriculares da organização curricular do curso, além de servirem como sensibilização sobre temas relevantes para a construção de conhecimentos e para uma formação cidadã dos indivíduos. Nesse contexto destaca-se a relevância dessa me-

todologia na Educação Profissional – notadamente nos Cursos Técnicos de Nível Médio, nas suas diversas modalidades, assim como, nos Cursos do Ensino Médio com Itinerários Formativos. Buscou-se, então, por meio desta pesquisa analisar a importância da visita técnica de complementação de estudos para se alcançar as competências cognitivas e socioemocionais propostas nas ementas dos componentes curriculares da formação técnica e profissional (e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos integrados). Destaca-se desta maneira, a importância da visita técnica de complementação de estudos e o seu valor pedagógico para a aprendizagem, assim como, a sua importância para desenvolvimento de um projeto de vida para o estudante. Destacou-se, ainda, a contribuição da atividade para as relações entre o professor e o aluno no ambiente escolar. Tendo como metodologia uma breve revisão bibliográfica, esta pesquisa, ressalta também, a importância das visitas técnicas para as relações socioambientais, instigando o aprendizado a partir de métodos fora da sala de aula.

Palavras-chave: Aprendizagem, Ferramenta Pedagógica, Visita Técnica de Complementação de Estudos, Educação Profissional, Metodologia de Ensino.

ABSTRACT:

The technical visit of complementation of studies is a pedagogical tool, where it seeks to signify the contents seen in the classroom, providing an exit from the school, programmed for the construction of knowledge through direct contact with the object studied, thus contributing as motivation for students, which makes it possible to meet their interests. Technical visits are activities that integrate the various curricular components of the curricular organization of the course, besides serving as awareness on topics relevant to the construction of knowledge and for a citizen formation of individuals. In this context, the relevance of this methodology in Professional Education stands out – especially in the Technical Courses of High School, in its various modalities, as well as in the High School Courses with Formative Itineraries. Thus, this research was aimed at analyzing the importance of the technical visit of complementation of studies to achieve the cognitive and socio-emotional skills proposed in the menus of the curricular components of technical and professional training (and the Common National Curriculum Base (BNCC) in the integrated courses). Thus, the importance of the technical visit of complementation of studies and its pedagogical value for learning, as well as its importance for the development of a life project for the student, is highlighted. It was also highlighted the contribution of the activity to the relations between the teacher and the student in the school environment. Using a brief literature review as methodology, this research also highlights the importance of technical visits for social and environmental relations, instigating learning from methods outside the classroom.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional exige de forma constante e perene, a superação das dificuldades de novas técnicas, tecnologias e da interligação entre os saberes teóricos e práticos, como forma de atender as necessidades de inserção do egresso no mundo de trabalho. Podemos ainda, incluir neste contexto, o

Ensino Médio com os Itinerários Formativos (o Novo Ensino Médio2), onde os alunos têm maior poder de escolha sobre a própria formação (os itinerários formativos são o conjunto de componentes curriculares, projetos, oficinas e núcleos de estudo dentre outras situações de aprendizagem), além de um melhor direcionamento para o mercado de trabalho. A oferta da educação profissional se caracteriza como um processo de construção social que ao promover a qualificação do cidadão, a sua educação em bases técnicas e científicas, ao mesmo tempo, éticas e políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social. É um contínuo desafio que consiste em se ter e em cultivar uma instituição que se volte para uma aprendizagem constante. Assim, para que desenvolva a prática educativa os estudantes precisam ser mobilizados; a falta de motivação no processo de ensino-aprendizagem não contribui para a formação de um indivíduo participativo, de tal forma a que ele assuma seu protagonismo no processo de aprendizagem, muitas vezes, essa passividade culmina no abandono da escola, incrementando os índices de evasão escolar.

As visitas técnicas de complementação de estudos é mais um dentre os diversos itens que devem estar presente no processo de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos de nível médio e nos cursos profissionalizantes e, sendo assim, pode se tornar uma atividade essencial para a formação dos estudantes. A adoção de uma metodologia de aprendizagem que contemple o planejamento e a execução de visitas técnicas enriquece o trabalho do professor e permite ao aluno construir conhecimentos diversificados de uma maneira rápida e eficaz, além de despertar o senso crítico na habilidade técnica escolhida. A relevância de uma visita técnica pode ser resumida a uma possibilidade de construir, demonstrar e aplicar diversos conceitos da área da habilitação técnica na natureza e no dia a dia do trabalho na área; assim como, reflete a importância de aliar a teoria a um contexto real, possibilitando a um processo de ensino e aprendizagem que fortalece o aprendizado significativo.

2 A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Aproxima as escolas da realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

As visitas técnicas de complementação de estudos, mais do que um simples "passeio escolar", devem ser usadas, concebidas e vistas como poderosos recursos metodológicos que ajudam na aprendizagem do aluno e devem merecer, por parte do professor (assim como dos demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem), um planejamento prévio de maneira a que nesse espaço de novas experiências, de novas visões, de confronto e de interesse do aluno, as concepções alternativas sejam perscrutadas se transformando em conhecimentos técnicos e científicos. Caracterizando-se, dessa forma, como uma ferramenta essencial que prepare os alunos para enfrentar as situações adversas do mundo do trabalho, dando-lhes mais conhecimento. As visitas técnicas de complementação de estudos, como atividade pedagógica, é um recurso que promove a superação dos conhecimentos adquiridos, por meio de experiências, de vivências, do enriquecimento e da construção de conhecimentos, relacionando-os e aplicando conteúdos em espaços não formais de aprendizagem. É um modo de possibilitar aos estudantes outras formas de conhecer a teoria, não somente como uma aplicação das aulas práticas do curso, conteúdos vistos no espaço formal da escola3. Nesse espaço, se desenvolve conjunto de saberes, princípios, teorias e outras que engessadas pelo sistema, acabam por desenvolver o indivíduo limitado. O espaço aprendizagem não formal, como apresentado por Alves; Passos; Arruda (2010, p. 20), "não é fornecido por uma instituição educacional ou de treinamento e não leva à certificação", mais desperta no estudante uma motivação que o leva a explorar outras possibilidades de aprender, pois, essa ferramenta, consegue promover a interdisciplinaridade, permitindo explorar, criar, coletar, verificar e discutir uma situação problema, um objeto de estudo e outros cenários que podem ser explorados pela atividade. Todos os alunos precisam ter a oportunidade de conhecer e verificar "o funcionamento das coisas" nas empresas e no mercado de trabalho, como forma de rever os conceitos teórico-metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula (Santos, 2006).

A visita técnica de complementação de estudos, neste contexto, tem papel fundamental para contribuir com a formação dos futuros profissionais que dela

3 O espaço formal é aquele ofertado pelas escolas de ensino regular, amparadas pela legislação LBD 2324/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras.

necessitam, que precisam desse espaço para desenvolver estudos e pesquisas e se atualizar na área específica do seu curso. Assim, visitar as instalações de uma empresa, uma organização ou instituição, durante a realização do curso, promove a oportunidade de aprofundar os conhecimentos da ciência e relacionar com aplicações tecnológicas, aliado ao convívio com os profissionais atuando na área.

A VISITA TÉCNICA COMO FERRAMENTA PEDAGOGICA

O uso de metodologias, de recursos e de atividades diferenciadas contribui na mobilização dos estudantes, motivando-os, neles despertando curiosidades e interesses sobre diversos temas. A visita técnica de complementação de estudos, se apresenta como uma eficiente ferramenta pedagógica que pode ajudar o aluno a compreender melhor o tema estudado, construindo assim uma aprendizagem significativa, que ultrapassa os limites da sala de aula. De acordo com Diniz; Viveiro (2009), ao diversificar as atividades e os recursos didáticos o professor,

[...] contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses dos alunos. A motivação e fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança a aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõe nesse processo (Diniz; Viveiro, 2009, p. 1).

A visita técnica de complementação de estudos tem, em sua essência, um importante valor pedagógico, desfazendo a ideia superficial de "passeio" ou "atividade de recreação"; mesmo que, também, contribua para a formação social do estudante. Para Castrogiovanni (2000, p.13), a vista técnica se caracteriza por "toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação". Complementando, Carbonell (2002), salienta que,

[...] são necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes (...), aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade. Porque o bosque, o museu, o rio, o lago [...],

bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem" (Carbonell, 2002, p. 88).

Quatro modalidades de ensino podem ser notadas nas visitas técnicas, são elas: o ouvir (uma das habilidades mais importantes para quem deseja aprender); o falar (permitin-

do que o indivíduo expresse o seu pensamento sobre determinado assunto); o vivenciar (propiciando à pessoa um papel ativo naquilo que lhe é apresentado) e o transformar (onde cada um, ao seu tempo, tem a autonomia de inovar o ambiente a sua volta).

A visita técnica de complementação de estudos que, muitas vezes é vista como uma atividade de lazer, na verdade é um trabalho muito específico, que precisa ser sistematizado, envolvendo um criterioso planejamento, execução e avaliação da atividade. Antes da saída da escola, propriamente dita, o professor precisa ter pleno conhecimento do lugar a ser visitado. Os alunos, ainda em sala de aula, precisam ser devidamente orientados, preparados, mobilizados para o que será realizado e, esclarecidos sobre quais objetivos precisam ser alcançados: é um momento onde todos são conscientizados sobre a importância da atividade a ser realizada, como conceituam Costella; Schaffer (2012, p. 94), "visitas técnicas são atividades integradoras de componentes curriculares e de sensibilização e proposição sobre temas relevantes na construção de conhecimentos, tanto na formação técnica como para a cidadania. Elas precisam ser planejadas, dentro de diferentes modalidades de projetos e propiciados aos alunos, com frequência, pelo menos uma vez no período letivo".

Além da importância com relação a aprendizagem dos conteúdos, a visita técnica proporciona, também, um vínculo mais próximo entre o professor e aluno. O estudante, começa a enxergar o docente de uma maneira mais disponível e amigável, tomando assim, a relação entre ambos mais próxima a um companheirismo que perdura no ambiente escolar.

Freire, (2004), ressalta a importância da relação professor-aluno, compreendendo que,

"[...] é impossível viver a disponibilidade a realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade" (Freire, 2004, p.35).

Quando o professor está próximo de seu aluno e conhece seu contexto de vida, o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira mais natural.

Assim, o recurso da visita técnica de complementação de estudos, se faz importante tanto para o melhor aprendizado do conteúdo estudado em sala de aula, quanto para uma boa relação entre o aluno e professor.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste trabalho se buscou uma reflexão sobre a importância que as visitas técnicas de complementação de estudos podem impactar na vida estudantil, sendo, portanto, uma ferramenta útil no processo de ensino-aprendizagem. Para a realização deste estudo utilizou-se, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, a qual consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema (Freitas e Prodanov, 2013). Quanto ao tipo de abordagem, foi eleita a Pesquisa Qualitativa, definida como um tipo de investigação voltada para os aspectos qualitativos de uma determinada questão. Essa abordagem considera ainda, a parte subjetiva do problema, ou seja, ela é capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

O estudo de caso foi o método utilizado, o qual consiste em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. Este método contribui para uma melhor compreensão dos fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos de seu objeto de análise.

Neste trabalho, se considerou o estudo de caso do tipo descritivo, onde se realiza uma investigação que trata de uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Conforme Cervo, Bervian e Silva (2007), a pesquisa descritiva tem por finalidade relatar com mais precisão o comportamento das amostras de um determinado grupo, favorecendo informações mais amplas e completas. Para estes autores, o estudo descritivo demonstra se realmente ocorrem os fenômenos buscando entender as variáveis de forma concisa.

Destaque-se que a educação profissional tem como objetivos não só a formação de técnicos, mas a qualificação, a requalificação, bem como a atualização permanente e a habilitação em níveis médio e superior. A educação profissional deve levar ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Lourenço e De Paiva, 2010). Ressalta-se que a formação profissional não se esgota na conclusão de um curso, com um certificado ou diploma, as novas estratégias, técnicas e tecnologias exigem o estabelecimento da educação continuada, perene, como forma de atualizar, especializar e aperfeiçoar jovens e adultos em seus conhecimentos técnicos, científicos, sociais e tecnológicos.

Para realizar o presente trabalho, foram consideradas duas visitas técnicas de complementação de estudos realizadas com alunos da ETEC José Rocha Mendes4, sendo uma realizada com uma turma de alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica, visita às instalações de uma Usina Termoelétrica e outra com uma turma do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio, visita realizada a uma unidade de reciclagem de lixo eletrônico. Participaram desse estudo 55 alunos regularmente matriculados nos cursos citados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ETEC José Rocha Mendes, desde 1964, representa um referencial em educação profissional na cidade de São Paulo, oferece atualmente cursos técnicos nos eixos tecnológicos de controle e processos industriais, produção cultural e design, gestão e negócios e segurança do trabalho, nas modalidades subsequente e integrado ao Ensino Médio.

Na visita realizada na usina termoelétrica, infelizmente, não foi possível à participação do total dos alunos da turma, devido a vários motivos de natureza particular e profissional. É importante ressaltar que o Curso Técnico em Eletrotécnica é oferecido no período noturno, muitos dos alunos trabalham e a empresa nos oferece a oportunidade de visita nos dias úteis no horário comercial, o que dificulta a participação de 100% deles. No cenário dos cursos modulares, algumas empresas abrem a possibilidade de visitas aos sábados, oferecendo outras oportunidades para os alunos; relata-se que existem alunos

4 A ETEC José Rocha Mendes é uma das 224 escolas técnicas do Centro Paula Souza, é a ETEC localizada na Vila Prudente em São Paulo-SP.

que trabalham no sábado, o que invariavelmente contribui para que ele não participe da visita. Assim, o quantitativo de alunos que participou da visita técnica foi de 17 alunos: 45,94% do total de alunos da turma do quarto módulo do curso. A preparação para a visita técnica foi fundamentada no componente curricular de Geração, Transmissão e Distribuição de Energia (GTDE), que na sua ementa contempla os conteúdos sobre a geração de energia elétrica; mas não é só esse componente curricular mantém relação com objetivo da visita, os componentes curriculares de Eficiência Energética, Máquinas Elétricas, Instalações Elétricas e outros mais são contemplados com as experiências advindas dessa atividade externa à escola.





Visita Técnica de Complementação de Estudos – Usina Termoelétrica. Fonte: autor.

Com essa atividade foi possível contextualizar os conhecimentos teóricos recebidos em sala de aula sobre o uso de combustíveis fósseis na geração de energia elétrica e suas implicações ambientais, os alunos conheceram a dinâmica de funcionamento da usina termoelétrica (produção de energia elétrica a partir da energia térmica), ocasião em que foi dado ênfase aos aspectos técnicos relacionados à físico-química do processo de geração de energia elétrica. Durante a visita os alunos foram acompanhados pelo professor e por um engenheiro da usina. Dentre os objetivos da visita, podem-se destacar: a geração de energia através de um processo exotérmico (produção de energia elétrica a partir da energia térmica); conhecer a estrutura e a dinâmica de funcionamento de uma usina termoelétrica e suas ações no tocante à redução de seus impactos ambientais; conhecer os materiais antioxidantes presentes nas caldeiras; conhecer a demanda e o uso dessa forma de geração de energia; observar o tratamento dos parâmentos físico-químicos da água que entra e que sai da usina. Portanto, foi possível relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, na qual os alunos conheceram todas as etapas envolvidas no funcionamento de uma usina termoelétrica e todos os aspectos voltados à atuação do Técnico em Eletrotécnica nesse tipo de usina.

Da parte dos alunos, foi relatado e observado que a visita foi bem organizada, visto que a empresa forneceu equipamentos para segurança e identificação dos alunos, além disso, os alunos observaram que houve palestras sobre como agir em casos de acidentes; "também, explicaram sobre o funcionamento da termoelétrica, o que foi muito esclarecedor, e sobre algumas das funções dos funcionários que lá trabalham, dando ênfase na área de eletrotécnica, a qual é nosso curso", relata um dos alunos empolgado ao final da visita. Conforme Bergamini (1997), quanto à motivação: é pessoal, ela é intrínseca, todavia, pode ser influenciada por objetivos e interesses coletivos a irem buscar algo que possa satisfazer suas vontades e, por conseguinte, venha contribuir de alguma forma para a realização de seus desejos. De forma geral os alunos demonstram um sentimento de que a visita "permitiu que nossos conhecimentos práticos e teóricos fossem vinculados ao funcionamento da empresa, deixando nossa formação mais ampla. Pudemos observar toda a organização da usina, desde a obtenção de energia e todos os aspectos técnicos da produção e até as táticas de segurança utilizadas". Após a visita, os professores relatam que os alunos passaram a prestar mais atenção no uso dos EPI´s, no uso dos equipamentos e instrumentos disponibilizados para o desenvolvimento das aulas práticas em oficinas e laboratórios da escola; atribuindo essa mudança de postura à observação das atividades realizadas na usina.

Na visita realizada em uma empresa de coleta, triagem, destinação e reciclagem de lixo

eletrônico, participaram os 38 alunos de uma turma do Curso Técnico em Eletrônica Integrado ao Ensino Médio (o quantitativo foi de 100% dos alunos regularmente matriculados na primeira série do curso). A preparação para a atividade técnica foi fundamentada no componente curricular de Montagem de Circuitos Eletrônicos (MCE I), que na sua ementa contempla os conteúdos sobre os tipos, a destinação do lixo eletrônico e meio ambiente (foi usado no contexto da semana do meio ambiente da escola); outros componentes curriculares também, puderam se beneficiar com o objetivo da visita, dentre eles, os componentes curriculares de Eletricidade Básica, Química, Física, Biologia,

Segurança Eletrônica, Instalações Elétricas e outros mais, são contemplados com as vivências advindas dessa atividade externa à escola.

Visitamos uma empresa que atua na coleta, triagem, destinação e reciclagem de lixo eletrônico, promovendo o comércio e o gerenciamento de resíduos eletroeletrônicos (informática, sobras industriais, automação e sucatas diversas); a empresa recolhe estes materiais e, por meio de processos de triagem, separa componentes como: alumínio, ferro, cobre, vidro e plástico. Desta forma, os materiais eletrônicos que estão obsoletos podem ser reaproveitados, ajudando a proteger o planeta.







Visita Técnica de Complementação de Estudos – Reciclagem de Lixo eletrônico.

Fonte: autor.

Durante a visita os alunos foram acompanhados pelo professor e por um técnico da empresa. A operação é essencialmente manual e possui um espaço para armazenamento dos Resíduos Eletroeletrônicos (REE) recolhidos. Alguns maquinários contribuem para o processo de desmontagem dos materiais. Os responsáveis pela desmontagem dos equipamentos, cada um em sua mesa de trabalho, separam os materiais em recipientes próprios: plástico, placas verdes, placas marrons, placas mistas, alumínio, ferro, cobre e outros. Os materiais extraídos do interior dos aparelhos, após a separação são comercializados em outras empresas em níveis superiores da cadeia de reciclagem.

O material que tem maior valor agregado são as placas de circuitos eletrônicos, pois, estas possuem os metais nobres (ouro, prata e outros metais); estas são enviadas inteiras para uma outra empresa, que por sua vez, exporta para a Bélgica (onde uma purificadora faz a separação desses metais). O plástico e o ferro, são os que tem maior volume no REE, porém, são os de menor valor para comercialização, praticamente representam somente o custo do manuseio. Algumas peças são de manuseio complicado e exige muito cuidado e sua comercialização é muito restrita, como informa o técnico da empresa.

Os alunos, ao final da atividade e bastante motivados pelo que presenciaram, relataram que a visita técnica muito proveitosa e esclarecedora para a formação técnica, pois, "deu para conferir na prática o processo de reciclagem dos resíduos eletroeletrônicos", bem como as maiores dificuldades da empresa em relação a esse tipo de serviço. Além de ajudar a preservar o meio ambiente, a empresa produz novos produtos com o material destinado, gerando empregos e novas oportunidades de negócio. Um dos alunos afirmou: "tivemos a oportunidade de observar o processo de desmontagem dos resíduos eletroeletrônicos que contribuem com a correta destinação ambiental". Os alunos perceberam que a reciclagem de REE é um negócio promissor e oferece várias oportunidades como a logística, a reciclagem de plástico, de vidro e outros materiais valiosos extraídos dos eletrônicos. Os professores notaram que os alunos passaram a recolher e destinar o lixo de forma mais natural nos ambientes de ensino, passaram a ter um comportamento mais prestativo na sala de aula, atribuindo essa mudança à verificação da organização do ambiente empresarial – mesmo sendo uma empresa que trabalha com sucata eletrônica: cada aluno, para participar da visita e adentrar na empresa teve como ingresso levar um lixo eletrônico para depositar no posto de coleta localizado na entrada da empresa.

De acordo com Chiavenato (1994), o termo motivação pode ser definido como tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma e dando origem a alguma propensão a um comportamento específico. A motivação leva as pessoas a agirem por necessidades reais, direcionadas por suas expectativas de vida e por aspirações.

As visitas técnicas apresentaram muitos aspectos positivos, sendo assim, é de fundamental importância que elas sejam planejadas, realizadas e inseridas na prática pedagógica, como atividade perene do curso. Os resulta-

dos advindos certamente possibilitarão o desenvolvimento de propostas para a promoção do processo ensino-aprendizagem e melhoria contínua da prática educativa, nesse sentido, contribuindo positivamente para incremento e melhoria na qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita técnica de complementação de estudos como ferramenta de aprendizagem significativa nos cursos técnicos e como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem é uma metodologia, uma prática pedagógica, que desenvolve habilidades fundamentais no processo de escolarização e de formação do cidadão. Dessa maneira, a visita técnica busca ampliar as oportunidades para os jovens e adultos. A descoberta de novos lugares, organizações e culturas, desenvolve de forma mais expressiva o entendimento do conteúdo estudado, desenvolve também, uma interpretação da sociedade em que vive, pois, a partir daí, a aprendizagem se dá de maneira significativa, levando o aluno ao pensamento crítico, desenvolvendo assim, um cidadão consciente de seus direitos e deveres, elevado o número de oportunidades de profissionalização e de inclusão ao mercado de trabalho.

Nesta perspectiva da educação profissional, é primordial ao estudante o seu relacionamento com o setor produtivo que pretende ingressar. Por isso, a atividade de visita técnica proporciona o encontro do aluno com o universo profissional, oferecendo aos participantes uma formação mais ampla. A realização destas é de extrema relevância para os alunos dos cursos técnicos de nível médio. Na visita técnica de complementação de estudos é possível observar um ambiente real de uma empresa, organização ou instituição em pleno funcionamento, além de ser possível verificar sua dinâmica, organização e todos os fatores teóricos implícitos nela.

Podemos concluir que nas visitas técnicas de complementação de estudos foi possível, ainda, verificar aspectos intangíveis que regem a empresa, sua cultura, seus valores, sua marca, know-how, seu clima organizacional dentre vários aspectos. Note-se que todas as atividades são atividades que tem o objetivo de propiciar aos alunos, de forma prioritária, na sua área de formação profissional, o acesso àquelas vivências que contribuam não só para a sua formação técnica específica, mas também, para a sua formação geral, artística, cultural, ética e para o desenvolvimento do senso crítico, da cidadania e inclusive da responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. R. S.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A educação não formal em periódicos da área de Ensino de Ciências no Brasil (1979-2008). Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 3, n. 1, p.16-40, 2010.

BERGAMINI, C.W. Desenvolvimento de recursos humanos: uma estratégia de desenvolvimento organizacional. São Paulo: Atlas, 1997.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS. Brasília, 2020.

Disponível em https://novo-ensino-medio.saseducacao.com.br/wp- content/uploads/2021/08/Referenciais-Curriculares--para-elaboracao-dos- Itinerarios-Formativos.pdf. Acessado em: 19 de março 2022.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acessado em: 10 de março de 2022.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVENATO, I. Administração de empresas: uma abordagem contingencial. São Paulo: McGraw-Hill, 1994.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

DINIZ, Renato Eugenio da Silva; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. Ciência em Tela, São Paulo, SP, v. 2, n. 1. 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 30. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LOURENÇO, A. Afonso e PAIVA, M. Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo da aprendizagem. Ciências & Cognição. Vol. 15, nº2, p. 132-141, 2010. Disponível em: https://cienciasecognicao.

org/revista/index.php/cec/article/view/313. Acessado em 28 de julho de 2022.

SANTOS, G. Sobreira dos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. São Paulo, 2006. Disponível em https://www.anped.org.br/biblioteca/item/reforma-da-educacao-profissional-e-o- ensino-medio-integrado-tendencias-e-riscos-1. Acessado em: 22 de agosto 2022.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A PRÁTICA DA LUDICIDADE PARA ENSINAR COM JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO

JOSELMA ANA DE MOURA MAIA

RESUMO

O jogar está nos documentos oficiais da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), na Educação Infantil, as brincadeiras e os jogos devem ser bem planejados pelo educador, pois, se bem utilizadas no processo de ensino aprendizagem, se tornam um grande aliado na introdução dos conteúdos. Assim, os jogos e as brincadeiras ganham cenários e espaço na rotina escolar das crianças da Educação Infantil e penetram nas instituições infantis criadas a partir de então. O presente trabalho, atém-se para a compreensão da importância de se trabalhar ludicamente com brincadeiras e jogos na educação infantil, tem por finalidade compreender a prática pedagógica do professor e a importância dos jogos de Educação Infantil, no desenvolvimento integral das crianças. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades, ou seja, cada jogo tem seu objetivo, a criança não brincar apenas por brincar, tudo tem sua finalidade.

Palavras-chave: Jogo; Crianças; Educação.

ABSTRACT

Playing is in the official documents of early childhood education, according to the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), in Early Childhood Education, games and games must be well planned by the educator, as if well used in the teaching process learning, become a great ally in the introduction of contents. Thus, games and games gain scenario and space in the school routine of children in kindergarten and penetrate into the kindergarten institutions created since then. The present work, sticks to the understanding of the importance of playfully working with games and games in early childhood education, aims to understand the pedagogical practice of the teacher and the importance of early childhood education games in the development integral part of children. The games even if they have the same name, but have their specificities, that is, each game has its objective, the child does not play just to play, everything has its purpose.

Palavras chave: Game; Kids; Education.

INTRODUÇÃO

Os momentos de lazer e os cuidados com a criança na Educação Infantil, dentro da Pré-escola, devem ser livres para que elas socializem e possam aprender. As atividades físicas facilitam a atenção positiva da imagem corporal. Cada criança recebe influências emocionais que o jogo traz, fazendo com que ela se desenvolva e se interesse pelas disciplinas escolares, motivadas pelas atividades lúdicas. Nesse contexto, o lúdico deve ser pensado e colocado em prática na escola e no espaço da criança para ser deixado de ter um espaço somente na hora do intervalo e passar a fazer parte da prática pedagógica. Desta forma, o jogo no contexto escolar oportuniza as crianças a vivenciarem a magia e a fantasia dentro de um plano social.

O potencial didático depende da sensibilidade do educador em gerar desafios e descobrir interesses de seus alunos. Assim, se na sala de aula houver condições de a criança aliar o aprender ao jogo, estará vinculando a aprendizagem à descoberta e à produção do saber.

O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebido apenas como diversão, o desenvolvimento do aspecto lúdico auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal e social da criança, colaborando com uma saúde mental e preparando-a para um estado interior melhor, facilitando o processo de socialização, expressão, comunicação e construção do conhecimento. Nesse enfoque, encontra-se a importância do cuidar e educar juntos na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Então o trabalho tem a relevância de entender de que forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar e o cuidar na vida da criança dentro da Educação Infantil.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

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

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

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

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

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000) a palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brincadeiras e brinquedos e é relativa a conduta daquele que joga, brinca e se diverte.

Segundo Almeida (2008) o lúdico é qualquer atividade que nos dá prazer ao executá-la. Através do lúdico a criança 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 através do lúdico que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que os jogos contribuem de forma prazerosa para o desenvolvimento global das crianças, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Através do lúdico a criança 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 da ludicidade ela expressa a si própria suas emoções e fantasias. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de

“faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

Tudo o que é ludicidade pode ser usado como práticas educativas, e linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröebel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver ativi-

dades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

O JOGO E O CUIDAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os jogos infantis são importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, muitas pessoas desconhecem essa prática pedagógica. Os jogos na educação infantil significam para o campo do ensino e da aprendizagem condições para ampliar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da capacidade de iniciação e ação ativa, espontânea e motivadora da criança.

De acordo com Rau (2011), o jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças hoje tem um olhar voltado para a criança, fazendo dela a protagonista de sua história.

De acordo com Rau (2011), os jogos têm a mesma denominação, mas tem as suas especificidades O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém, é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras, a ludicidade tem suas regras e objetivos.

Segundo Sabine (2009), o ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental.

O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em constante exercício, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Para Sabine (2009), através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

A criança, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de "processo" e deixar de ser visto como "reprodução de conhecimento".

O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

De acordo com Duprat (2015), jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento.

O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, de acordo com Duprat (2015), podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através da Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretação de texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de aprendizagem das crianças. O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola

um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é ensinar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Por meio da ludicidade a criança aprende com muito mais prazer e facilidade, desenvolvendo a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecendo papéis e permitindo-se criar e inovar, destacando também que o brinquedo é o caminho pelo qual crianças compreendem o mundo em que vivem. É a oportunidade de desenvolvimento, pois com o jogar e o brincar a criança experimenta, descobre, inventa, exercita sua imaginação vivendo assim uma experiência que enriquece sua sociabilidade e a capacidade de se tornar um ser humano criativo, as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Para Rau (2011), o equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina toda a vontade de aprender que resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades.

De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de relevante. As observações vivenciadas durante o período do estágio tornaram possível uma melhor visão do ambiente escolar e das práticas pedagógicas nas quais a escola está inserida.

O controle que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa.

Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentadas de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira, seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial.

Quando é apresentado o jogo para os alunos de educação infantil ou até mesmo fundamental, pode-se observar o entusiasmo e interesse em aprender, até mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um

prazer e uma tranquilidade dando um retorno satisfatório. Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais produtivas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido, sendo assim, conclui-se dizendo que a ludicidade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.F.C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

FROEBEL, FRIEDRICH– O FORMADOR DAS CRIANÇAS PEQUENAS, 2002.

Disponível: www.revistaescola.abril.com.br/

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

KRAMER, Sonia (orgs.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba:2011.

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

BULLYING NA ESCOLA

JOYCE GONÇALVES MEDINA

RESUMO

A escola é a instituição responsável pela educação formal. É no seu interior

que os relacionamentos interpessoais e as ações de aprendizagem devem convergir para a formação de um ser humano ético, pacífico, solidário, útil para a sociedade. No entanto, neste ambiente, vem crescendo uma violência sistemática que fere os direitos, exclui, reproduz o preconceito e distancia a instituição de seu propósito de formação. Essa violência chamada de bullying marca profundamente as vítimas e traz consequências graves para a sociedade. A realização desta pesquisa teve como objetivo, portanto, contribuir para a disseminação de conhecimentos sobre a temática. Para isso, buscou tratar o bullying no contexto escolar ressaltando a sua relação com o processo de estigmatização do ser humano e pontuando a educação em direitos humanos como mecanismo de prevenção e de combate desse tipo de violência. Embasada nos conceitos de estigma desenvolvido, a pesquisa teve como objetivo observar o nível de conhecimento e, o grau de ocorrência dessa violência entre eles, e levantar hipóteses para a escolha das vítimas.

Palavras-Chave: bullying, educação, escola.

ABSTRACT

The school is the institution responsible for formal education. It is within it that

interpersonal relationships and learning actions must converge towards the formation of an ethical, peaceful, solidary human being, useful to society. However, in this environment, systematic violence has been growing that harms rights, excludes, reproduces prejudice and distances the institution from its purpose of formation. This violence called bullying deeply scars the victims and has serious consequences for society. The purpose of this research was, therefore, to contribute to the dissemination of knowledge on the subject. For this, it sought to address bullying in the school context, highlighting its relationship with the process of stigmatization of the human being and punctuating education in human rights as a mechanism for preventing and combating this type of violence. Based on the concepts of stigma developed, the research aimed to observe the level of knowledge and the degree of occurrence of this violence among them, and to raise hypotheses for the choice of victims.

Palavras chave: bullying, education, school.

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a temática em estudo, apresentaremos alguns

conceitos de Bullying bem como as di-

ferentes formas como o Bullying se apresenta no ambiente escolar. Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento Bullying". (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Uma pesquisa revelou que a violência nas escolas começou a se propagar de forma mais preocupante a partir da década de 70, oportunidade em onde foramestudados os maus tratos recíprocos entre alunos, marco temporal em que o tema ganhou notoriedade e repercussão, ocorrendo à disseminação do termo Bullying.

Na perspectiva psicológica, aagressão na escola passou a ser desenvolvida como uma maneira utilizada por pessoas com desvios comportamentais e déficit de estima para alcançarem paraatraira atenção para si de forma que essa criança ou adolescente se tornasse popular como valentão e que as outras crianças e adolescentes tivessem respeito e medo pelo/do agressor.

Sãosituações acontecem de tal maneira que ultrapassam a responsabilidade acadêmica da instituição de ensino, sobremaneira quando não adotam uma providência efetiva ou se omitem de forma deliberada, alcançando os lindes da responsabilização civil.

Quem foi o pioneiroa realizar um estudo sobre Bullying foi Dan Olweus (1993):

um pesquisador da Universidade de Bergen na Noruega. O referido pesquisador conseguiu desenvolver os primeiros critérios para a identificação do bullying na escola, diferenciando-o de outras possíveis interpretações sobre o comportamento leviano e potencialmente lesivo no âmbito escolar.

Esse tema vem se destacando como um tema de grande interesse nas áreas de educação, saúde pública e também na esfera jurídica. Esse artigo trata de Bullying nas Escolas sob o viés jurídico. O objetivo do presente estudo é o de tentar compreender esse assunto que vem se tornando um fenômeno e atingindo cada vez mais crianças e adolescentes,bem assim como questionar tal comportamento sobre o grau de violência e a maneira como é executada e refreada no ambiente escolar. O Bullying é um relevante índice de risco para comportamentos agressivos futuros.

Procuramos a explicar e compreender um estudo de forma simplificada análises mais detalhadas sobre o tema, para que possa ter a compreensão de todos de quão perigoso o efeito do Bullying pode ser para as sociedades contemporâneas.

As causas do bullying vão desde a falta de inserção de valores no ambiente familiar, falta de limites e regras de convivência em sociedade, o modelo de educação que recebem, até a dificuldade do aluno em receber punições através da violência e intimidação e a aprender a resolver os problemas por meio da agressão.

Muitas vezes a gestão escolar, a família e a comunidade não percebem a gravidade da situação em que a escola se encontra em relação ao Bullying. Compreendemos que a comunidade escolar, de um modo geral, muitas vezes considera que os atos violentos são apenas brincadeira de criança, que elas estão crescendo e que com o tempo irão amadurecer deixando os atos no passado.

O bullying pode acarretar causa sérias consequências as vítimas e as famílias, como por exemplo; depressão, baixo autoestima, angustia, isolamento,evasão escolar, autodeflagração, muitas apresentam comportamento agressivo, déficit de concentração, prejuízos no processo socioeducativo e nos casos mais extremos o suicídio

Tal pensamento faz com que o Bullying seja mascarado e tratado, erroneamente, como normal e corriqueiro. As vítimas de Bullying, na maioria das vezes, desconhecem o motivo pelo qual estão sendo perseguidas e, sentindo-se com medo, não revelam as agressões aos pais e professores e quando as revelam, não são levadas a sério. Pereira (2002, p.16), em sua obra, define o tema da seguinte forma:(...) comportamentos agressivos de intimidação e que se apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e freqüente.

um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuações de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos, levando-o a exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas manifestações do comportamento bullying., Fante (2005,p.28-29).

O Bullying é um fenômeno antigo, porém, segundo Fante (2005), foi só a partir da década de 1970 que foram realizados estudos sobre esse tema e suas implicações.

Há muita preocupação na relação entre bullying e problemas

físicos e psicológicos, os mais diversos, que podem acometer com maior frequência tanto os alvos quanto os autores. Uma das maiores preocupações e objeto de diversos estudos internacionais, é a relação com as intenções suicidas e com suicídio de adolescentes (LOPES NETO, 2011, p. 26).

A sociedade sueca foi uma das primeiras a estudar esse tipo de comportamento, estudos estes que se estenderam a os outros países escandinavos. Segundo Smith; Sharp (1994 apud PEREIRA, 2002) o Bullying, nessa época, é descrito como abuso sistemático de poder, pois são comportamentos agressivos exercidos por um ou mais indivíduos sobre outros e identificados pela intencionalidade de magoar alguém. O termo "valentão" e os verbos "brutalizar" e "tiranizar" é representado pela palavra inglesa bully, daí a origem do termo. Conforme Silva (2010), Bullying é um termo de origem inglesa, adotado em vários países, para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar um sujeito e colocá-lo sob tensão.

afirma que na maioria das vezes as vítimas sofrem caladas por vergonha de se exporem ou por medo de represálias dos deus agressores, tornando-se reféns de emoções traumáticas destrutivas, como medo, insegurança, raiva, pensamentos de vingança e de suicídio, além de fobias sociais e outras reações que impedem seu bom desenvolvimento escolar.Fante (2005, p.16).

A autora chama atenção para aqueles alunos que consideram os cochichos, deboches e apelidos como uma brincadeira natural. Para Silva (2010,) o Bullying corresponde a um conjunto de atitudes de violência física ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um bully (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Fante (2005) cita três critérios importantes, estabelecidos por ele, para que seja possível identificar corretamente os casos de Bullying escolar, são eles: Ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; Desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima; Ausência de motivos que justifiquem os ataques. Há uma diferença entre o Bullying praticado por meninos e meninas: enquanto os meninos utilizam, com maior frequência, a força física, as meninas se valem das agressões verbais e calúnias espalhando fofocas e mentiras sobre a vítima. Neste trabalho adotamos o conceito defendido por Fante (2005) por ser um conceito atual e configurar Bullying de maneiras distintas entre meninos e meninas.

As vítimas, principalmente, ficam tomadas pelo sentimento de raiva, vingança, atingindo pessoas estranhas à relação em que se caracterizou o fenômeno, podendo tonar-se delinquentes, capaz até mesmo de cometer um dos maiores crimes previsto no ordenamento jurídico, o homicídio.

Pode observar-se que as consequências do bullying vão muito além do ambiente em que ocorrem. Visto que o principal alvo do bullying são indivíduos com algum tipo de dificuldade ou características desigual, a prática desse tipo de violência apenas reforça o problema preexistente.

Muitas vezes os agressores acabam se distanciando das atividades escolares, supervalorizam a violência como melhor maneira para obter respeito e poder, são propensos a se tornarem criminosos com condutas violentas na vida adulta. Já aqueles que convivem num ambiente de tamanha hostilidade, predominam o medo, a insegurança, o estresse comprometendo o rendimento socioeducativo.

E também as vítimas também apresentam certas características, são indivíduos que geralmente apresentam diferenças com relação as outras crianças, são geralmente pessoas tímidas, quietas, pouco sociáveis, não possuem capacidade para revidar as agressões sofridas, possuem baixo autoestima, muitas apresentam baixo rendimento escolar, apresentam resistência quanto ao fato de terem que frequentar a escola e muitas pedem para mudar de instituição frequentemente, porém, não há um requisito predefinido para as vítimas desse tipo de violência, todos estão propensos, basta apresentar algum tipo de dificuldade ou possuir alguma característica diferente dos demais.

O relacionamento entre professor e alunos é de extrema importância e através desse relacionamento, o bullying pode ser identificado.

Mas para que isso aconteça, é necessário que os profissionais de ensino sejam treinados e conscientizados da gravidade do problema e de suas consequências. É necessário que eles entendam que o bullying pode acontecer em qualquer momento e com qualquer aluno. Diante de tal fato, é de suma importância que a escola.

Deste modo, é de extrema importância se considerar que ninguém pode se sentir culpado por ser vítima de bullying, tendo em vista que todo individuo possui peculiaridades e devem ser respeitadas. Capucho e Marinho (2008) apontam alguns identificadores que são comuns as vítimas de bullying, como por exemplo: a falta de vontade de frequentar a escola, apresentar resistência ao sair de casa, pedir para ser transferido de instituição, diminuição no rendimento escolar, chegar em casa com hematomas sem explicação, apresentar comportamento introvertido ou ficar agressivo sem motivo, ter os pertences danificados ou perde-los com frequência, e em casos mais sérios, tentar e até mesmo consumar o suicídio.

que muitas crianças na escola adotam comportamentos diferentes daqueles adotados em casa. Por isso, é importante que fiquem atentos a qualquer mudança comportamental, mesmo que lhes pareça insignificante. Alterações de humor, insônia, aspecto triste, deprimido, irritado, desculpas para faltar às aulas, desejo de mudança de escola sem justificativas convincentes, queda brusca no rendimento escolar, sintomas psicossomáticos, como dores de cabeça e de estômago, tonturas, vômitos, diarréia, pouco antes de irem à escola, podem ser indícios de vitimização. Por outro lado, a adoção de condutas abusivas, desafiadoras, humilhantes, agressividade exacerbada, envolvimento frequente em desentendimentos, expressão de sentimentos de superioridade, de intolerância e de desrespeito, são alguns sinais emitidos pelos praticantes de bullying. Em ambos os casos, o ideal é que os pais procurem a escola para trocas de informações e soluções conjuntas, não incentivando jamais o revide ou responsabilizando a criança por suas condutas. Vale ressaltar a importância dos bons exemplos, da participação e do acompanhamento na vida escolar e social dos filhos. O ideal é que façam parceria com a escola e encontrem soluções tanto para os filhos que são alvos, quanto para os autores de maus-tratos. Ambos necessitam de ajuda e muitas vezes de encaminhamento a outros profissionais, especialmente da área de Saúde. Porém, se a escola não tomar providências, devem procurar o Conselho Tutelar. Dependendo da gravidade do caso, a Delegacia de Polícia (nos casos de bullying virtual, lesão corporal, calúnia e difamação) para lavrar boletim de ocorrência. A Escola exerce seu papel através da prevenção. Por ser ela a ponte de comunicação e interação entre pais, filhos e escola, deve-se preservar o fortalecimento da relação entre eles. Durante essa prevenção, primeiramente deve-se preparar todos os profissionais dando todas as informações a respeito do Bullying, pois são eles que estarão dentro de sala de aula tendo contato direto com os alunos. Com isso, facilitará a identificação das vítimas e dos agressores. É muito importante que o tema Bullying seja incorporado de alguma forma dentro das atividades escolares. Além disso, é necessário que a escola tome medidas preventivas de supervisão, estando atento aos comportamentos dos alunos não só nas salas de aulas, mas nos intervalos, bem como na entrada e saída na escola.Fante (2008 p. 26).

As testemunhas que presenciam tamanha violência, na maioria dos casos, não tomam nenhuma atitude por medo de represálias e de se tornarem também vítimas, e se sentem incomodados pelo ambiente agressivo que se estabelece.

Toda forma de violência representa uma ameaça ao processo de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do ser humano, gerando conseqüências na vida do indivíduo.

É no espaço escolar que as crianças e adolescentes passam a maior parte do tempo, onde a escola tem como função estimular o desenvolvimento das aptidões, do senso crítico, da aprendizagem e da formação de cidadãos que sejam capazes de conviver em sociedade, mas a rotina de agressões e violência no ambiente escolar tem se mostrado cada vez mais presente, e a escola tem se mostrado inapta a trabalhar com a afetividade dos educandos.

Os professores demonstram desgaste emocional com seu trabalho e com os conflitos em seu ambiente profissional que no cotidiano escolar tem sido freqüente. Muitas vezes, devido ao estresse e ao cansaço e até mesmo a falta de informação alguns professores contribuem com o agravamento do quadro, rotulando com apelidos pejorativos ou reagindo de forma agressiva ao comportamento indisciplinado de alguns alunos

A palavra bullying tem sido exposta na mídia e tem sido tema de debates,

artigos e até mesmo de novelas e filmes, porém a prevenção e até mesmo o diagnóstico tem se mostrado difícil de ser compreendido. Por definição, bullying envolve atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que sucedem sem motivação, sendo praticadas por estudantes contra outros, causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (LOPES, 2005).

O fenômeno bullying não é novo, expressa uma forma de violência que sempre esteve presente nas escolas, onde os mais “fortes” oprimem os mais “frágeis”, onde estes se tornam vítimas por vários motivos, mesmo os mais banais.

O que mais preocupa é que nem sempre a agressão é percebida pelos professores, coordenadores e diretores já que os alunos nem sempre levam a informação até a equipe pedagógica da escola. O bullying tem se mostrado cada vez mais presente no espaço escolar e os educadores precisam estar atentos à identificação de agressores e agredidos de forma que seja preservada a integridade física, psicológica, com garantia do aprendizado na sala de aula.

Esta violência praticada pelos agressores que são reconhecidos como “valentões”, que oprimem e ameaçam suas vítimas por motivos banais, apenas para impor autoridade, faz com que eles sintam-se realizados, sentindo prazer e satisfação em dominar, controlar e causar sofrimento às vítimas. O agressor atacaas, e estas, que se encontram impossibilitadas de se defender, nada podem fazer para contornar a situação, que passa a ser um infortúnio constante.

É importante realização de um projeto de intervenção sobre um tema polêmico,

e desafiador como bullying trouxe uma nova perspectiva aos alunos, pois a prática do diálogo aberto foi estimulada, onde os educandos puderam expor abertamente suas idéias, muitas vezes revelando terem sido vítimas do bullying, e até mesmo agressores, muitas vezes sem ter consciência do que estavam praticando e que se trava de bullying. Quando o problema de ocorrência de bullying é percebido por professores, se torna mais fácil de minimizar e até mesmo de evitar o problema.

Acreditamos que odesenvolvimento de projetos nesse contexto são de suma importância. O trabalho realizado atingiu todos os objetivos e expectativa esperada em relação ao seu desenvolvimento, a mudança comportamental foi nítida e satisfatória, cabe salientar que sucesso do projeto Bullying no ambiente escolar: à importância de intervir; e o alcance dos objetivos só foram possíveis devido à colaboração e ao incentivo dos alunos envolvidos no projeto, da equipe pedagógica e dos colegas de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foi possível notar um importante grau de conhecimento dos alunos sobre o fenômeno pesquisado. As falas destes se complementavam na caracterização do fenômeno, e dos agressores. Ficou evidente que o bullying é uma realidade para esses alunos e que uma intervenção efetiva é uma questão urgente.

As conclusões que se pode chegar da analise dos dados é a de que conquanto as escolas tenham buscado trabalhar o conceito e a prática bullying27 dentro das salas de aula, as ações parecem surtir pouco ou quase nenhum efeito dado à presença tão marcante dessa agressão sistemática em sala de aula.

A postura da escola diante das praticas de violência que se instalam e se reproduzem dentro do seu ambiente deve ser a uma escola ativa, que não espera intervenções externas para o enfrentamento do problema.

O bullying se divide em duas categorias: a) bullying direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e b) bullying indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência.

(FREIRE; AIRES, 2012).

Observamos que as condutas desatentas de pais tendem a agravar a situação,

porquanto diante da falta de diálogo franco, o cenário de não pertencimento pode conduzir ao suicídio (bullycídio, em seu neologismo).

Não se descura o papel dos pais na formação moral de seus filhos, e na definição de padrões de conduta reputados como certos e errados, porém, a tutela direta do Estado exige medidas mais proativas, e que não se omitam deliberadamente a resolver problemas dessa ordem. Impõe-se, também, que haja uma maior abertura de diálogo para que as ferramentas necessárias estejam à disposição para identificar vitimados, algozes e espectadores silenciosos das ocorrências de abusos em ambiente escolar.

Pensamos aausência parental pode refletir no comportamento de crianças e adolescentes, mas, sem dúvida, não se pode retirar o papel da escola no ensino e na não causação de danos a esses indivíduos.

Então pode-se afirmar que quando os pais ou responsáveis não acompanham o desenvolvimento dos filhos ou acompanham de forma precária sem impor limites, eles tornam-se crianças cheias de vontades, que só fazem o que querem. Outro problema, que pode tornar a criança um agressor, é a falta de afeto, de atenção dos pais e também as agressões que sofrem no ambiente familiar, tudo isso faz com que a criança adote comportamentos agressivos e reproduza esta agressividade no ambiente escolar.

Sua postura deve ser coerente com a de uma escola que prima pela integridade física e psicológica de seus alunos. O enfrentamento do bullying dentro da escola requer um trabalho continuo e prolongado. É insuficiente levar até o conhecimento dos escolares a definição de bullying, suas formas de manifestações e intimida-los a não pratica-lo.

Conquanto os alunos envolvidos na pesquisa tivessem um grau de conhecimento considerável sobre o que se tratava ser o bullying - e pelo que foi possível observar, a temática já vinha sendo discutida com os mesmos há algum tempo - o grau de violência manifestada entre estes estudantes foi consideravelmente alto. Isso reforça a ideia de que as ações da escola no combate ao bullying tem se mostrado ineficaz.

A educação que pretenda desenvolver nos alunos uma postura ética, responsável, de respeito ao próximo e de paz, deve se propor educar na perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos.

As Varas da Infância e da Juventude têm recebido um número cada vez mais significativo de denúncias relativas às práticas de bullying. No entanto, um dado chama a atenção: quase a totalidade das denúncias é relativa a agressões ocorridas em escolas públicas, onde a tutela do Estado é direta. (SILVA, 2015, p. 85).

Noentanto, educar sob essa perspectiva pressupõe levar os discentes a conhecer seus direitos, seus deveres, e se perceberem como sujeitos desses mesmos diretos e de-

veres; Pressupõe o desenvolvimento de uma consciência critica e reflexiva acerca das formas de preconceito existentes na sociedade e como seguimos reproduzindo-o; pressupõe o desenvolvimento de projetos pedagógicos que valorizem a diversidade que forma a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

CAPUCHO, V. A. C, MARINHO, G, C, Cyberbullying: uma nova modalidade de violência escolar. Construir notícias. Recife, ano.7, n.40, p.14-18, mai-jun. 2008.

CHALITA, G. Bullying: o crime do desamor. Revista Profissão mestre. Ano.9, n.99, dez. 2007, In: Construir notícias. Recife, ano.7, n.40, p.8-9, mai-jun. 2008.

DINIZ, M. H. Curso de Direito Civil Brasileiro. 17ª ed. V. 7. São Paulo: Saraiva, 2003. https://mariaester.jusbrasil.com.br/artigos/220409704/a-responsabilidade-civil-e-o-bullying. Acesso em 19/08/2022.

FANTE, C. fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas. 2. Ed, Campinas: Verus, 2005.

FANTE, C.A.Z.(2002). O fenomeno-bullying e as suas consequências psicológicas. http://fernandocaiuby.com.br/cms_elvira_files/files/Bullying.pd. Acesso em 18/08/2017.

http://www.conteudojuridico.com.br/artigo,programa-de-combate-ao-bullying-a-leino1318515,54723.html . Acesso em 18/08/2022.

FANTE, Cléo. Brincadeiras Perversas. Disponível em: . Acesso em: 19/08/2022.

FAVARO, Talita Neoti. Bullying e aprendizagem: desafios e possibilidades no ambiente escolar. 2009. Disponível em: http://www.bib.unesc.net/biblioteca. Acesso em 11 agosto . 2022.

LOPES NETO, A.A. (2005). Bullying-comportamento agressivo entre os estudantes. Jornal de Pediatra, Rio de janeiro.v. 81.novembro, (5 supl)-164-172 .

MEZZELA, Rita. O que é bullying? Construir Notícias. V. 07, n. 40, p. 5-7, maio/jun. Recife, 2008.

MONTEIRO, L. Perguntas e respostas sobre o bullying. Disponível em

http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php3?>. Acesso em 20/08/2022

NETO LOPES, AramisAntonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OLIVEIRA, Agnes Shutz de; ANTONIO, Priscila da Silva. (2006). Sentimentos do adolescente relacionados ao fenômeno bullying: possibilidades para a assistência da enfermagem nesse contexto. Revista eletrônica de enfermagem, v.08, n.01, p.30-41. Disponivelem :http/www.revistas.ufg.br/índex.php/fen. Acesso em 17/08/2017.

RODRIGUES, S. Direito Civil – Responsabilidade Civil. 19ª ed. V. 4. São Paulo: Saraiva, 2002.

SILVA, G.J. Bullying: quando a escola não é mais um paraíso. In: Mundo Jovem: um jornal de ideias, Porto Alegre, ano. XLIV, n.364, p.2-3, mar. 2006.

SILVA, Z. Diga não ao Bullying. Construir notícias. Recife, ano. 7, n 40. p.1, mai-jun.2008.

A ARTE DOS CONTOS POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

JULIANA YURI NISHITANI

RESUMO

A educação infantil vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo iniciação a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras chaves: Ensino; Aprendizagem; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Abordamos nesta pesquisa a formação de leitores fluentes, críticos e criativos dentro das concepções de ensino aprendizagem que já existem na educação, buscando os motivos,

gosto, capacidade e adequações feitas para atrair o interesse das crianças pela leitura. Salientamos que as crianças vivem em um mundo repleto de informações, mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, onde suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes.

A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo.

A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: "A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários". A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

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

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

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor.

Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendizagem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

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

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras- símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, algumas crianças desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa.

No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente.

Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade.

O letramento vem da cultura e muitas crianças já chegam á escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: "Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender".

A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

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

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

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

O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

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

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

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

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

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

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

O que as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente

de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades sócioculturais concretas, as crianças mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam.

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

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

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

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

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas com-

petências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

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

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. E na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

"Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural,da criança". (Vygotsky, 2002).

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

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

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

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

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

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

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras através de imagens ou imaginação. Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

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

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, histó-

ricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim "lectura", originariamente com o significado de "eleição, escolha", e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdos críticos.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, observa-se que não podemos abrir mão da Literatura infantil, pois, é através dela que o conhecimento chega as crianças tão pequenas. Com a literatura infantil, desenvolvemos a imaginação, a criatividade e o cognitivo mesmo quando as crianças não são alfabetizadas.

Não podemos esgotar um assunto tão vasto e rico como a leitura na educação infantil, mas levantar reflexões e apontar alguns caminhos para este resgate como tema principal nas escolas, que ficou em segundo plano, momento de distração no cotidiano de milhares de crianças.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo:Melhoramentos, 1988.

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

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

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

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DEL RIO, M. J. – Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Por-

to Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

METODOLOGIAS ATIVAS ALUNOS ATIVOS

JULIO CESAR FERRI

RESUMO

As instituições de ensino que estão cientes da mudança basicamente escolhem duas abordagens, a suave com mudanças contínuas e a ampla com mudanças profundas. De forma branda, mantêm o melhor modelo curricular - disciplinar - mas priorizam o envolvimento dos alunos, em formas práticas como ensino de projeto de forma multidisciplinar, ensino misto e vice-versa em sala de aula. Algumas instituições propõem modelos novos e disruptivos sem aulas que redesenham o projeto, áreas visuais, métodos, baseados em tarefas, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidades também aprende com os outros em grupos e projetos sob a supervisão de professores supervisores.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologias ativas; educação; sala de aula.

INTRODUÇÃO

A educação formal está em uma situação crítica diante de tantas mudanças na sociedade: como se desenvolver para ser relevante e fazer com que todos aprendam profissionalmente, construam seus projetos de vida e convivam com os outros? Processos de planejamento curricular, métodos, tempos e espaços precisam ser revistos.

A escola padronizada que ensina e avalia a todos igualmente e exige resultados previsíveis ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em habilidades cognitivas, pessoais e sociais que não são adquiridas de forma tradicional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Os métodos tradicionais, que favorecem a entrega da informação pelos professores, são úteis quando o acesso à informação é difícil. Com a Internet e a distribuição aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é caro, necessário e um pouco assustador porque não temos modelos anteriores bemsucedidos de aprendizagem adaptativa em uma sociedade altamente conectada.

A tecnologia traz hoje a integração de todos os espaços e tempos. O ensino e a aprendizagem acontecem em conjunto, uma conexão profunda e contínua entre o que chamamos de mundo físico e o mundo digital. Não é um mundo ou dois espaços, mas um espaço estendido, uma classe ampliada que está constantemente se encontrando e se fundindo. Portanto, a educação formal é cada vez mais mista, híbrida, pois não se dá apenas no espaço físico da sala de aula, mas em muitas áreas do cotidiano, inclusive no digital. O professor deve continuar a se

comunicar presencialmente com os alunos, mas também digitalmente, usando a tecnologia móvel para equilibrar as interações com todos.

Essa mistura de sala de aula e espaços físicos é essencial para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da escola. Outro tipo de híbrido ou híbrido é trazer processos de comunicação organizados, estruturados e estruturados e mais abertos, como os que ocorrem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, espontaneidade, fluxo fluido de imagens, ideias e imutabilidade.

Há indícios que nos permitem argumentar com o currículo de projeto como matriz de mudanças possíveis para aqueles setores educacionais que acreditam ser necessário resgatar a essência do conhecimento e com os quais devemos romper com o conservadorismo e as práticas pedagógicas repetitivas e acríticas.

As instituições de ensino que estão atentas às mudanças escolhem basicamente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. Seguindo o caminho mais suave, mantêm o modelo curricular dominante – disciplinar –, mas priorizam um maior envolvimento dos alunos, com métodos ativos como o ensino de projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino misto ou misto e a sala de aula invertida.

Algumas instituições propõem novos modelos disruptivos, éticos de reorganização do projeto, áreas visuais, métodos, baseados em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende e precisa e aprende em seu próprio ritmo e com os outros em grupos, orientado por professores.

2 DESENVOLVIMENTO

Na maioria das vezes - presencial e à distância - ensinamos usando materiais e comunicações escritas, orais e audiovisuais que foram selecionadas ou preparadas com antecedência. Eles são muito importantes, mas a melhor maneira de aprender é através de uma combinação equilibrada de atividades, desafios e conhecimento contextual. Para aprender a dirigir, não basta ler muito sobre o assunto; você tem que tentar dirigir sob supervisão em diferentes condições e controlar o carro sem risco (AZEVEDO, 2006).

Os meios devem seguir os fins desejados. Se queremos que os alunos sejam ativos, precisamos usar métodos em que os alunos realizem tarefas complexas, onde tenham que tomar decisões e avaliar resultados, apoiados por materiais apropriados. Se queremos que eles sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas maneiras de mostrar iniciativa (AZEVEDO, 2006).

Desafios e tarefas podem ser medidos, planejados, monitorados e avaliados usando a tecnologia. Desafios bem planejados ajudam a integrar habilidades cognitivas, emocionais, interpessoais e de comunicação desejáveis. Requerem pesquisar, avaliar situações, opiniões diferentes, tomar decisões, correr riscos, aprender pela descoberta, do simples ao complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam do apoio de profissionais experientes que os ajudarão a reconhecer determinados procedimentos, fazer conexões negligenciadas, superar etapas o mais rápido possível, para enfrentá-las com novas oportunidades (AZEVEDO, 2006).

Quanto mais aprendemos sobre a vida, melhor. Os métodos ativos são o início de processos mais avançados de meditação, integração mental, generalização e reexame de novos processos (AZEVEDO, 2006).

Eles enfatizam há muito tempo a importância de romper com os cursos bancários tradicionais e se concentrar no aprendizado dos alunos, envolvendo, motivando e conversando com eles (AZEVEDO, 2006).

Outros componentes são importantes para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que tragam as habilidades necessárias para cada nível, peça as informações certas, dê recompensas motivacionais, conecte métodos pessoais e participação significativa nos grupos certos. plataformas que veem cada aluno enquanto aprende em colaboração, tudo usando a tecnologia certa (AZEVEDO, 2006).

Jogos e aulas escritas na linguagem dos jogos estão cada vez mais presentes no cotidiano da escola. Para gerações acostumadas aos jogos, a linguagem dos desafios, recompensas, competição e cooperação é atraente e fácil de entender. Cooperação individual, competição e cooperação, jogos estratégicos, com categorias e habilidades bem definidas, estão cada vez mais presentes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino (AZEVEDO, 2006).

O porta-voz da fase individual e de grupo é a equipa docente (professor/instrutor) com capacidade para acompanhar, mediar, analisar (AZEVEDO, 2006).

s escolas que nos mostram novos caminhos estão a mudar o modelo disciplinar para modelos mais centrados na aprendizagem ativa com problemas, desafios adequados, jogos, atividades e aprendizagem, combinando tempos individuais e partilhados; projetos pessoais e projetos em grupo. Isso requer uma mudança na configuração do currículo, no envolvimento dos professores, no planejamento das atividades didáticas, no planejamento dos espaços e do tempo (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Nos métodos de aprendizagem ativa, a aprendizagem ocorre a partir de proble-

mas e situações reais; a mesma coisa que os alunos experimentarão mais tarde em suas vidas profissionais, principalmente durante seus estudos (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Um dos muitos modelos que estão interessados em pensar em como organizar uma sala de aula de forma diferente é olhar para algumas escolas de destaque. Por exemplo, os projetos da California Summit Schools medem as horas de trabalho individual e em grupo; sob a orientação de dois professores, de diferentes áreas (humana e direta), que abordam projetos que permitem uma perspectiva holística, integrada e não orientada. Eles acompanham o progresso de cada aluno (todas as sextas-feiras eles conversam com cada aluno). Os alunos fazem os exames quando se sentem prontos (DINARTE; CORAZZA, 2016).

O ambiente das salas de aula e da escola como um todo também deve ser alterado como parte deste novo design eficaz e centrado no aluno. As salas de aula podem ser multitarefas, combinando facilmente atividades em equipe, em grupo e individuais. As áreas devem estar conectadas para usar a tecnologia móvel em redes sem fio, o que exige que elas tenham largura de banda para suportar as conexões simultâneas necessárias (DINARTE; CORAZZA, 2016).

As escolas como um todo precisam repensar essas praças e espaços abertos para criar espaços abertos onde a diversão e o aprendizado sejam mais integrados (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Há escolas mais em contato com o meio ambiente, com os inegáveis benefícios dos projetos de ecologia para um aprendizado completo, mas também há projetos urbanos dinâmicos como o Projeto Gente, da Prefeitura do Rio de Janeiro, onde os alunos estudam. em grupos e professores vão entre eles como conselheiros (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Também no Rio e Recife temos escolas públicas do projeto NAVE – O Colégio Estadual Leite Lopes, no Rio, participa do projeto Nave – Centro de Educação Avançada – que utiliza a tecnologia para capacitar alunos do ensino médio na área digital. São grandes áreas de pátio onde o lazer e a pesquisa se unem (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Os efeitos positivos do programa também foram registrados nas avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nos resultados divulgados nas duas últimas edições do exame, o Colégio Estadual José Leite Lopes ficou em 1º lugar. Local das escolas vinculadas ao Ministério da Educação do Estado (SEEDUC-RJ), resultado também alcançado pela Escola Técnica Estadual Cícero Dias, 1ª classificada entre as escolas pernambucanas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEEP) (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Outro conjunto de escolas interessantes são as escolas públicas de alta tecnologia, que são como laboratórios multifuncionais, aonde os alunos vão da ideia à realização e apresentação de seus projetos com o apoio de ferramentas físicas e digitais, incluindo impressoras 3-D (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Mesmo escolas sem tantas tecnologias mudam quando possuem projetos educacionais mais avançados, o conceito de espaço. Uma escola municipal, como a Amorim Lima em São Paulo, cria espaços maiores para que alunos de diferentes séries possam participar de grupos (DINARTE; CORAZZA, 2016).

No ensino superior, o setor saúde tem sido pioneiro em trabalhar com resolução de problemas (DINARTE; CORAZZA, 2016).

Outra proposta interessante é a da Uniamérica em Foz do Iguaçu, que aboliu a divisão em cursos em cursos como biomedicina e farmácia e o currículo é organizado não por disciplina, mas por projetos e aulas inversas. Ao eliminar a separação por disciplinas, realizamos todas as competências necessárias através de projetos semestrais temáticos. O aluno escolhe um problema real de sua comunidade ou região para trabalhar as questões da época. As palestras também foram abolidas. Agora os alunos estudam o conteúdo em casa ou onde quiserem. Vídeos, textos e diversas atividades estão disponíveis em uma plataforma online que os alunos precisam se dedicar antes de ir para a escola. Essas atividades são de dois tipos: uma para fixar e garantir a compreensão do conteúdo e outra para problematizar, estimulando a pesquisa e a transferência de conhecimento sobre problemas reais. O tempo das aulas é utilizado para o aprofundamento dos temas também para a realização dos trabalhos de conclusão de curso (FANTIN, 2017).

Podemos fazer mudanças progressivas em direção à personalização, colaboração e autonomia, ou de forma mais intensa ou mais disruptiva. Nós simplesmente não podemos manter o modelo tradicional e achamos que com alguns ajustes funcionará. Os ajustes necessários - mesmo os progressivos - são profundos porque focam: aluno ativo e não passivo, compromisso profundo e não burocrático, professor orientador e não mediador (FANTIN, 2017).

Metodologias ativas são aquelas que possuem as seguintes características:

• Exigem e estimulam a participação dos alunos e os envolvem em todas as suas dimensões humanas: sensório-motora, afetivoemocional, mental-cognitiva;

• Respeitar e estimular a liberdade de escolha do aluno quanto aos estudos e atividades a serem desenvolvidos e permitir a consideração de múltiplos interesses e objetivos;

• Valorizam e contam com a contextualização do conhecimento e trazem sentido de realidade e utilidade aos estudos e atividades desenvolvidas;

• Incentivam as atividades em grupo e possibilitam as contribuições formativas do trabalho em equipe;

• Incentivam o uso de diversos recursos culturais, científicos e tecnológicos que podem ser fornecidos pelos próprios alunos no mundo em que vivemos;

• Promovem a competência para socializar o conhecimento e os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas (ALENCAR, 2011).

Para cada uma dessas propriedades há uma infinidade de justificativas e bases de natureza filosófica e pedagógica. A ampla compreensão desses fundamentos favorece o uso consciente e eficaz de métodos ativos e ajuda a evitar ou superar dificuldades recorrentes. A adoção de uma nova metodologia deve ser suportada por um profundo conhecimento dos seus fundamentos, das suas raízes históricas e dos conceitos e ideias que lhes estão subjacentes, bem como dos seus percursos e experiências a sua aplicação, revisão dos resultados e dificuldades já constatadas (ALENCAR, 2011).

A compreensão desses fundamentos é muito diferente entre os profissionais da educação e, portanto, requer um trabalho de revisão e ampliação. É importante planejar estudos e atividades que promovam essa compreensão entre os professores (ALENCAR, 2011).

Um interessante estudo desses fundamentos foi realizado, mostrando as influências fundamentais de três correntes filosóficas: o naturalismo rousseauniano, o empirismo e o pragmatismo (ARAÚJO, 2009).

Estas propostas destinam-se particularmente aos níveis de ensino básico. Para o ensino pré-universitário e universitário, destacam-se duas propostas recentes: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABProb) e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABProj) (ARAÚJO, 2009).

Além dessas raízes, também é instrutivo identificar relações entre a ideologia dos métodos ativos e outras propostas educacionais atuais, tais como:

• Movimento CTS (Ciência, Tecnologia, Sociedade);

• Inteligências Múltiplas (Howard Gardner);

• Empreendedorismo;

• Os 7 Missing Things (Goldberg);

• STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática);

• Conectividade (Network Learning);

• Disciplina do conhecimento e interdisciplinaridade (ARAÚJO, 2009).

A compreensão dessas relações também pode contribuir para uma melhor aplicação dos métodos ativos (ARAÚJO, 2011).

A análise das diferentes propostas relacionadas com as metodologias ativas de aprendizagem leva-nos a crer que também podemos criar propostas para o processo de ensino e aprendizagem e estas propostas podem ser consideradas ativas desde que preservem as características essenciais dos métodos ativos (ARAÚJO, 2011).

Uma característica particular, além das apresentadas, que distingue fundamentalmente as metodologias ativas é o significado atribuído à palavra conhecimento. As perguntas são importantes: O que é conhecimento, como é aprendido, como é ensinado (BARBOSA et al, 2004).

Na base das metodologias ativas de aprendizagem está uma visão holística do conhecimento. Por isso, é importante pensar o que é o conhecimento e como ele é adquirido. O conhecimento é um objeto central da educação e, portanto, é essencial ter uma concepção ampla de sua natureza. Neste ponto queremos apenas apontar aspectos que têm mais a ver com os fundamentos das metodologias ativas (BARBOSA et al, 2004).

No campo da filosofia é importante discutir: o que é conhecimento, como é adquirido, que tipos de conhecimento existem, como é avaliado o conhecimento etc. Outras referências interessantes sobre o conhecimento e os processos de sua aquisição de conhecimento são: Blooms cognitivos processos (retenção e transferência), teoria da aprendizagem de Ausubels (aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa), teoria do desenvolvimento de Piaget (assimilação e acomodação) (BLIKSTEIN, 2012).

A escolha de uma referência depende de cada educador, de acordo com suas preferências e formação. Para aplicar as metodologias ativas de forma mais consciente e eficaz, é importante buscar uma compreensão mais profunda de um arcabouço conceitual que ajude a fundamentar e consolidar os procedimentos a serem utilizados (BLIKSTEIN, 2012).

Nas metodologias ativas, o conhecimento é entendido como algo diferente da informação. A informação, por mais vasta e complexa que seja, é sempre incompleta em relação à formação do educando. A informação é transmitida enquanto o conhecimento deve ser construído. O conhecimento é construído por meio da interação do ser com o contexto relacionado ao que se quer aprender (BLIKSTEIN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível sustentar a sala de aula se o projeto educacional for inovador, - currículo, gestão competente, métodos ativos, ambientes físicos e digitais atrativos - se a escola tiver professores adaptados para orientar os alunos e onde eles se sentem protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante. Sem dúvida, podemos alcançar melhores resultados, e mesmo assim não estamos preparados para este mundo que exige pessoas e profissionais capazes de enfrentar decisões complexas, diferentes situações, que são capazes de fazer algo, de criar e viver em cenários de rápida mudança.

Todos os processos de organização do currículo, métodos, tempos e espaços precisam ser reavaliados, e isso é complexo, necessário e um pouco assustador porque não temos modelos prévios de sucesso de aprendizagem. Somos pressionados a mudar sem muito tempo para testar. Portanto, é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fará essas mudanças. Pode ser mais pontual inicialmente e apoiar professores, gestores e alunos mais motivados e experientes na integração do presencial e do virtual. Podemos aprender com os avançados e compartilhar esses projetos, atividades e soluções. Então, em um ano ou dois, temos que pensar mais sobre mudanças estruturais. Tudo se inicia com uma capacitação dos coordenadores, professores e posteriormente alunos para trabalhar mais com métodos ativos, com currículos mais flexíveis, com processos invertidos (primeiro as atividades online e depois as atividades presenciais). Podemos fazer mudanças incrementais ou, sempre que possível, mudanças profundas e disruptivas que quebram os modelos estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. N. Origem da Metodologia de Projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos. Dissertação de mestrado em Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte. 2011.

ARAÚJO, M. M. Competências do professor para o trabalho com a metodologia de projetos de forma eficaz. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET-MG, Belo Horizonte - Minas Gerais. 2009.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social, ETD. Educação Temática Digital, v. 12, n. Esp., Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

ARAÚJO, U. F. Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior.

Summus Editorial, São Paulo. 2009.

ARAÚJO, V. C. N. Contribuições da metodologia de projetos para o exercício da função de pensar. Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica, CEFET-MG, B. Horizonte. 2009.

BARBOSA, E. F.; GONTIJO, A. F.; SANTOS, F. F. Inovações pedagógicas em educação profissional: uma experiência de utilização do MP na formação de competências. Boletim Técnico do Senac, v.30, n. 2., Rio de Janeiro. 2004.

BLIKSTEIN, P. O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto. 1991.

DINARTE, L. D.; CORAZZA, S. Espaço poético como tradução didática:

Bachelard e a imagem da casa. Educação & Formação. 2016.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação.

Educação & Formação, Fortaleza. 2017. Disponível em:.

EDUCANDO PARA A LIBERDADE: EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPATÓRIA ENTRE AS ESCOLAS RACIONALISTAS E SINDICAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA E OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE

KAUAN WILLIAN DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo trata das relações e paralelos entre o projeto das escolas racionalistas e sindicais construídas entre os militantes e ativistas do movimento operário no Brasil nas primeiras décadas do século XX e as propostas de reflexões educativas do educador Paulo Freire. Após refletirmos sobre as tradições de liberdade entre os oprimidos, que podem ser conectadas, como nas observações do historiador E.P. Thompson, discorremos sobre o projeto educativo das chamadas escolas racionalistas, baseando-se em fontes do período e na bibliografia sobre o tema. Após isso, analisaremos a influência e paralelos desse projeto em alguns escritos de Paulo Freire como “A Pedagogia do Oprimido” e “A Pedagogia da Autonomia” e em sua trajetória. Concluímos que a luta pela

igualdade e liberdade sempre foi uma constante entre os grupos oprimidos e pensar a educação como motor dessa transformação é um dos desafios atuais para todos os educadores de todos os níveis escolares, no ensino formal, particular, público, autônomo ou informal.

ABSTRACT

This article deals with the relationships and parallels between the project of rationalist and union schools built between militants and activists of the labor movement in Brazil in the first decades of the 20th century and the educational reflections proposed by educator Paulo Freire. After reflecting on the traditions of freedom among the oppressed, which can be connected, as in the observations of historian E.P. Thompson, we discuss the educational project of the so-called rationalist schools, based on sources of the period and on the bibliography on the subject. After that, we will analyze the influence and parallels of this project in some of Paulo Freire's writings such as "A Pedagogia do Oprimido" and "A Pedagogia da Autonomia" and in its trajectory. We conclude that the struggle for equality and freedom has always been a constant among oppressed groups and thinking about education as an engine of this transformation is one of the current challenges for all educators at all school levels, in formal, private, public, autonomous or informal education.

INTRODUÇÃO

Tradições de liberdade

Em 1963 na Inglaterra, o historiador e ativista Edward Thompson (1987) publica sua célebre obra "A Formação da Classe Operária Inglesa". Nesse estudo, o autor contextualiza a noção de classe, que nessa interpretação, não é o resultado natural do desenvolvimento de forças produtivas ou de uma economia mecanicista. Para Thompson, a formação da classe operária inglesa deve ser vista como resultado de sua própria experiência particular e de seus embates, que ressignificavam e adaptavam culturas anteriores em relação às forças produtivas e à economia. O autor ressalta ainda os próprios agentes históricos e elementos como a cultura popular na construção da classe e nas próprias lutas e resistências que esta pudesse possuir (THOMPSON, 1987). Estudando o impacto dessa obra, Sidnei Munhoz (1997) argumenta que ao "refazer" a história do primeiro proletariado inglês, Thompson desenvolveu um percurso próprio, objetivando penetrar nos meandros do que ele denominou o "fazer-se" da classe operária inglesa. Tanto seu objetivo quanto suas fontes foram abordados de forma pouco convencionais. O estudo não se restringia a sindicatos e organizações socialistas, mas abrangia um vasto campo que compreendia a política popular, tradições religiosas, rituais, conspirações, baladas, pregações milenaristas, ameaças anônimas, cartas, hinos metodistas, festivais, danças, listas de subscrições, bandeiras, etc (MUNHOZ. 1997, p.157).

Indo na contramão de autores que consideravam a formação da classe trabalhadora apenas quando essa apresentou um projeto político organizado e definido, ou mesmo de estudos que colocavam as práticas do operariado como resultado quase natural das forças produtivas econômicas, Thompson joga luz ao importante elemento da cultura dentro da luta de classes. Para ele, estas se formam e são disputadas sempre nesse embate e se configuram como elementos essenciais entre a dominação e resistência, assim como nas identidades e caráter dos grupos e classes envolvidos na esfera social. Nesse sentido, um desses elementos, os projetos educativos e a resistência no âmbito cultural se tornaram importantes entre estudiosos que almejam compreender a classe trabalhadora. A circulação de ideias, a criação de livros, opúsculos, periódicos e a constituição de uma consciência de que eram necessárias formas educativas como contraponto aos projetos educacionais da classe dominante, foram importantes elementos da formação e constante reformulação do operariado e dos subalternos visando à igualdade e à liberdade.

Assim sendo, esse escrito tem como objetivo discorrer entre a experiência das escolas racionalistas e sindicais no período da Primeira República do Brasil e as propostas e escritos de Paulo Freire sobre sua experiência e projeto de educação popular e libertadora. O texto não almeja fazer apenas um paralelo ou comparação entre os dois objetos de estudo, mas ao vê-los como expressões educativas oriundas da classe trabalhadora e para si, entendemos, como Thompson, que existe um fio de continuidade e de tradições que foram debatidas nesses projetos rumo à libertação da classe trabalhadora. Mesmo num lapso temporal, vemos os dois projetos como continuidade do fazer-se contínuo da classe trabalhadora, já que para Paulo Freire "a pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação" (FREIRE, 1987, p.40), visto que debater e refletir acerca de suas propostas, levando cada temporalidade própria de sua execução, é imprescindível para agirmos no presente.

Contra o Estado nacional, o capitalismo industrial e o moralismo eclesiástico: as escolas racionalistas e sindicais

Em 1909, foi executado na prisão de Montjuïc, Francisco Ferrer y Guardia, um dos pedagogos acerca da educação libertária na Espanha. Seus escritos contra uma educação atrelada ao Estado Nacional, tidos como instituições chefes para resguardar as práticas educativas nesse período, incomodaram as classes mais abastadas, que o acusaram de ser um

dos instigadores da semana trágica de Barcelona (SILVA, 2013). Não obstante, a rede de militantes sindicalistas, anarquistas e socialistas se uniu para defender seu projeto, a Escola Moderna como chamavam, mostrando a relevância dessa intentona e os motivos da repressão. Em 1920, o periódico operário A Plebe, de São Paulo, publicava:

Que a escola racionalista é a escola do futuro não resta dúvida. Basta ver o furor com que os governantes clericais e jesuíticos desta terra investiram contra as Escolas Modernas aqui existentes, mandando-as fechar como prejudiciais das altas camarilhas de comerciantes, industriais e governantes jesuíticos, reacionários, ultraconservadores e apoucados de juízo e de previsão social! [....] Eis aí a questão que o ponto está. Os trabalhadores tudo têm de fazer por seu impulso próprio. Nada têm de esperar dos governos, os quais nada farão que concorra para sua queda e para a libertação do operariado (A PLEBE, 28/02/1920, p.2 citado em CACCAVELLI; SANTOS,

2016, p.524-525).

Colocando o próprio motivo da repressão, como fato de que esse tipo de projeto ameaçava a ordem vigente, os militantes revelavam que para sua própria educação teriam que agir contra o Estado nacional. Para eles, a educação oriunda do Estado estava envolvida, além do poder político, com interesses morais religiosos e, sobretudo, econômicos. Na verdade, as escolas racionalistas no Brasil e no mundo já estavam sendo desenvolvidas e tentadas desde o final do século XIX. No Rio de Janeiro, ainda em 1898, houve a tentativa de implementação do Centro de Estudos Sociais pelo militante anarquista José Sarmento Marques noticiado pelo periódico O Despertar. Já em 1902 o periódico O Amigo do Povo noticiou a criação do Círculo Educativo Libertário – os Amigos do Povo localizado na Rua Brás Cubas, n.º 96, na cidade de Santos. O órgão propunha divulgar livros, periódicos e opusculos anarquistas e socialistas, além de realizar palestras e conferências sobre temas envolvendo os trabalhadores (JEREMINAS, 2017). O historiador Fernando Teixeira da Silva (2003) salienta que o grupo de pedreiros, pintores e carpinteiros – os "artistas" das construções – ficaram conhecidos por sua postura organizativa e radical. De acordo com o autor, em 1907, eles "conquistaram a jornada de oito horas, após dois dias de greve; dois anos depois [...] o closed chop (controle do mercado de trabalho pelo sindicato)" (SILVA, 2003, p.53). Suas conquistas e articulações no movimento operário da região ficaram marcadas na memória de trabalhadores, inclusive em períodos posteriores, que apelidaram a cidade como a "Barcelona brasileira." O interessante é que, em uma dessas lembranças, é dito que no espaço da Federação Operária Local de Santos (FOLS) eram lidas obras como "El hombre y la terra", de Reclus, editada pela Escola Moderna de Ferrer, a "Grande Revolução" de Kropotkine, e obras de Tolstoi, Bakunine, Maximo Gorki, Sebastião Faure e outros escritos revolucionários, assim como obras de sobre conhecimentos gerais didáticos de todas as matizes e literatura geral (SILVA, 2003, p.52).

Em 1910, o periódico Aurora Social, órgão da FOLS, noticiava a criação da Liga do Livre Pensamento afirmando que "sua sede achava-se instalada provisoriamente na Federação Operária." Porém, sob a coluna "a razão da força e a força da razão", o periódico indagava "[...] e quantas não custará a total conquista do pão e da ciência?" e depois advertia:

Muitas, se o proletariado se fiar apenas nos meios de organização e propaganda oral ou escrita. É necessário, no meu modo de entender, que sem abandonar os meios que até agora temos praticado, dediquemos a maior soma do nosso esforço a minar até acabar com ela, a força da força bruta (AURORA SOCIAL, 1/06/1910, p.1).

De acordo com o redator, era necessário unir a "propaganda oral e escrita" com suas atividades e presença no interior movimento operário, meio que acabaria com a "força da força bruta", talvez se referindo às condições materiais dos trabalhadores, envolvendo moradia, trabalho e alimentação precária. Porém, como o mesmo nota, a "conquista da ciência" ainda era um horizonte importante e, ao destacar que estes "eram meios que até agora temos praticado", também revelava que essa tática nunca deixou de ser usada, mesmo depois das greves e conquistas que envolviam a FOLS.

Podemos citar também a escola Eliseu Reclus de 1907 em Porto Alegre difundida pelos redatores em torno do periódico A Luta e a Escola Libertária Germinal de 1902 em São Paulo, edificada pelo grupo de mesmo nome, que são exemplos claros disso. Essa tradição continuou mesmo após sua inserção sindical anos depois, fazendo com que o periódico A Voz do Trabalhador gaúcho, num movimento parecido do caso santista, noticiasse com júbilo a criação do Atheneu Operário em 1912 no mesmo local da Federação Operária do Rio Grande do Sul (FORGS) em Porto Alegre. Os redatores em torno do periódico mostravam a importância da educação entre os trabalhadores através de uma "conferência sobre a educação racional, realizada pelo Dr. Maurício de Medeiros (A VOZ DO TRABALHADOR, 11/08/1912)."

Uma dessas principais intentonas mais visíveis foi a criação da Escola Moderna n.º 1 em 1912 na cidade de São Paulo entre os bairros do Belenzinho e Brás, principalmente funcionando na Avenida Celso Garcia nº 262, e tinha os anarquistas João Penteado e Florentino de Carvalho seus principais articuladores e educadores. Tal escola era descendente das atividades do Círculo de Estudos Sociaes Francisco Ferrer na Mooca e da Biblioteca Círcolo di Studi Sociali no Bom Retiro, criados pela fusão de interesses educacionais entre militantes do movimento operário – republicanos, anarquistas, livre-pensadores, sindicalistas e socialistas principalmente Angelo Scala, Francisco Calvo,

Benjamin Mota, Neno Vasco e Edgard Leuenroth, Florentino de Carvalho e outros agentes que divulgavam tais iniciativas no periódico A Lanterna (CACCAVELLI; SANTOS, 2016).

Para os redatores e militantes libertários e para muitos associados às práticas do sindicalismo revolucionário, era necessária a criação de entidades educativas ligadas às lutas contra a ordem social estabelecida, uma clara referência e influência de ativistas e teóricos como Piotr Kropotkin que, sobre o assunto, havia pensado:

Em nossa escola atual, formada para criar a aristocracia do saber, e dirigida até o presente por essa aristocracia dirigida clérigos, o desperdício do tempo é colossal, é absurdo. [...] Em toda a parte a história na escola é tempo absolutamente perdido para aprender nomes, leis incompreensíveis para as crianças, guerras, mentiras... convencionais... e em cada área o desperdício de tempo alcança proporções vergonhosas. E último termo haverá de se recorrer ao ensino integral; ao ensino que por exercício da mão sobre amadeira, a pedra e os metais fala ao cérebro e o ajuda a desenvolver-se. Dever-se-á chegar à integração do trabalho manual com o trabalho cerebral [...], e então se verá a imensa economia de tempo e de pensamento que se realizará com os jovens (KROPOTKIN; RECLUS, 2014, p.77-78).

Circulando internacionalmente, os dizeres do geógrafo e educador Kropotkin refletem o que pensavam muitos dos anarquistas e sindicalistas sobre o ensino. Este deveria estar preocupado com o desenvolvimento das capacidades humanas ligadas à prática, vinculando o trabalho manual e intelectual complementarmente, por isso racionalista. Essa mesma educação desenvolveria um tipo de consciência social, que estaria preocupada com o melhoramento da vida coletiva, fatores que desencadeariam condições tanto para que os trabalhadores pudessem realizar a vislumbrada revolução quanto para manter o novo sistema proposto.

Os socialistas, por sua vez, ainda inseridos em suas redes étnicas italianas, desprovidos também de um órgão especificamente político no país, já que até 1922 não tinham um partido eleitoral, além de suas notáveis investidas dentro das associações sindicais, mutualistas e de socorro mútuo também adentravam, criavam e impulsionavam as ações educativas e de lazer. Para os militantes em torno do periódico Avanti!, o socialismo deveria integrar vários aspectos da vida dos trabalhadores até que fosse criada uma simbiose entre o ideário de revolução socialista e as próprias práticas da população. Assim, para eles:

O nosso partido reconheceu a necessidade de não limitar o socialismo à luta eleitoral, que é necessária e ótima para educar, disciplinar, organizar e fazer propaganda para as massas, mas que, sozinha, não pode compreender todos os aspectos da vida individual e coletiva [...] Estamos, portanto, vendo que o socialismo deve ser um socialismo integral, isto é, completo e complexo (AVANTI!, 11/07/1902. p.1.).

Citando as decisões do partido socialista italiano e de diversas discussões socialistas internacionais nesse âmbito, os militantes socialistas como Alceste De Ambris, Angelo Scala e Francisco Calvo, nessa empreitada, escolheram se associar aos diversos âmbitos dos bairros operários da cidade, incluindo as escolas e grupos racionalistas. Para eles, portanto, a educação ao trabalhador seria essencial para a construção de sua própria redenção, também disputando uma visão de educação, sob a ótica deles, impregnada com ideários burgueses ou clericais. Só essa nova educação, de baixo para cima, conseguiria manter um Estado socialista, almejado no futuro.

Através dos grupos de afinidade anarquista, dos grupos e jornais desses e de socialistas, sindicalistas e republicanos, a atividade educativa já era incentivada através de palestras, peças teatrais, criação de opúsculos e pequenas bibliotecas. Muitas vezes, um militante ou trabalhador letrado lia em voz alta as notícias de jornais em praças ou salões, uma vez que a maioria da população ainda não era letrada (LEAL, 1999). Inclusive esse era um ponto chave dos educadores envolvidos com as escolas racionalistas, sindicais e libertárias nesse período. Para eles, o capitalismo industrial e o estado nacional não falharam em disseminar a educação que o projeto napoleônico pregava, mas era proposital, para eles, que a maioria da população fosse iletrada, o que conservaria uma classe para exercer funções manuais e outra para refletir, pensar, e fazer política, dominar. Com uma educação que quebrasse métodos autoritários de ensino como aos ligados ao Estado Nacional ou religiosos, que ensinavam hierarquias e o status quo de classes, e ensinasse o respeito mútuo, a horizontalidade, a desigualdade e a educação integral, com tarefas manuais e intelectuais em conjunto, sem autoridade na própria prática do ensino, seria possível transformar a realidade. Para um dos influenciadores do sindicalismo revolucionário e das escolas atreladas a essa estratégia, Mikhail Bakunin, discorria:

Aquele que sabe mais dominará naturalmente aquele que sabe menos; e se existir entre duas classes apenas esta diferença de educação e de instrução, esta diferença produzirá em pouco tempo todas as outras, o mundo humano voltará ao seu estado atual, isto é, será dividido de novo numa massa de escravos e num pequeno número de dominadores, os primeiros trabalhando, como hoje, para os segundos (BAKUNIN, 2003, p.39).

Contra a desumanização do neoliberalismo: a pedagogia do oprimido e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire

Mesmo que o projeto de educação libertária e fora dos projetos estatistas ou capitalistas tenha sido vencido com a solidificação do Estado Nacional - ainda mais após as duas

guerras mundiais - educadores, pedagogos, professores, militantes e ativistas continuaram a criar e debater formas de pedagogia que desse poder aos grupos subalternos e a classe trabalhadora. Eles pensaram formas de autonomia, seja dentro da disputa do Estado ou fora dele. Com o colapso da União Soviética e a hegemonia do neoliberalismo, educadores progressistas tiveram que pensar maneiras de educação que combatessem as desigualdades desse sistema econômico e político global, ao mesmo tempo revendo práticas autoritárias que derivavam do modelo soviético. No Brasil, tudo isso era somado com o passado da Ditadura Civil-Militar que deixava nas sombras um projeto de educação visando à redenção dos educandos e tinha como projeto oficial a submissão ao regime (ROMANELLI, 1978).

Para as autoras Marilia Menezes e Maria Santiago (2014), a década de 1970 foi marcada por importantes "movimentos sociais e culturais e por um debate intenso no campo da educação, quando em diferentes países, como Estados Unidos, Inglaterra e outros da Europa, a produção acadêmica discutia as teorias educacionais, colocando em questão a teoria tradicional" e, nesse sentido, inspirados pela psicanálise, pela sociologia e pela teoria social desenvolveram uma "análise de forte cunho sociológico procurando mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados" (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.47).

É nesse contexto que surge um dos principais pensadores de cunho libertário e contra-hegemônico no país, reconhecido globalmente e que ainda é considerado atual, o educador, filósofo, pedagogo e ativista Paulo Reglus Neves Freire. Primeiro devemos reafirmar que as teorias dele não foram práticas pensadas apenas dentro da academia ou descoladas da realidade. O pensamento e as propostas de Freire, além de terem um debate refinado dentro da discussão sociológica, pedagógica, filosófica e epistemológica da educação, também foram fundados em bases da própria experiência de tal agente. Nascido em 1921 em Recife, apesar de sua origem de classe média com o pai capitão da Polícia Militar, enfrentou os efeitos da crise de 1929, onde seus biógrafos apontam o empobrecimento de sua família rapidamente. Mesmo assim, em 1943 o futuro educador se matriculou no curso de Direito da Universidade de Recife, no qual se aproxima dos temas de epistemologia, filosofia da linguagem e autores humanistas e revolucionários. Essa leitura e sua experiência material talvez tenham sido o combustível para sua escolha em nunca exercer a profissão de advogado, mas ser professor como sua mãe. A partir daí, Freire esteve envolvido com projetos educativos na própria prática e também no nível administrativo e político, sendo indicado, em 1946, ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco e, em 1961, como diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, onde iniciou, junto com uma equipe, um método de alfabetização popular, processo que foi continuado no Rio Grande do Norte.

Paulo Freire, sob o governo de João Goulart, esteve envolvido no Plano Nacional de Alfabetização, uma das medidas das reformas de base, mas com o golpe Civil-Militar de 1964, o projeto foi encerrado e o educador foi exilado na Bolívia e no Chile, onde continuou suas práticas educativas e sua reflexão no Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. O educador foi professor convidado em Harvard em 1969 e, com a anistia, voltou ao Brasil em 1980, onde se filiou ao Partido dos Trabalhadores e atuou como secretário da educação da cidade de São Paulo sob a gestão de Luiza Erundina (GADOTTI, 1996; TORRES, 1997).

Desde o período de seu exílio até seu falecimento, em 1997, Freire publicou inúmeras obras que refletiam sobre a educação, seja de teor filosófico, político, pedagógico e até religioso, ligado à teoria da libertação. Vamos nos ater em algumas considerações de duas das suas principais obras aqui, Pedagogia do Oprimido, escrito em 1968, mas que foi publicado no Brasil em 1974, onde usamos a publicação de 1987, e Pedagogia da Autonomia, de 1996, sua última obra, no qual usamos a última impressão de 2016. Os seus pensamentos e escritos são muito complexos e não caberia uma análise dos pormenores de suas propostas, reflexões e filosofia, assim como também dos educadores libertários da Primeira República. Não obstante, um caráter que nos chama atenção, é exatamente a representação, nessas obras, de uma das lutas da classe trabalhadora no período que ia desde o fim da Ditadura e que atravessava a década de 1990, as transformações do neoliberalismo e sua implementação no país.

No quesito educacional, Freire afirma que devemos barrar as pretensões neoliberais nesse âmbito, chamando-a de onda de educação bancária. Nesse sentido, tanto na pedagogia e no currículo tradicional imobilizante, mas também no projeto educacional preocupado com conteúdos e métodos de memorização que estava emergindo, "o "saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1987, p.57)." Nesse sentido, para Menezes e Santiago "nessa concepção, o (a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.49)," sendo a educação vista como vertical, de cima para baixo, onde um certo redentor do conhecimento apenas aplica certos conteúdos e ensinamentos a seres que, nessa definição, não tem algo a apresentar no processo educacional. Para Freire, desde suas primeiras obras, é claro que isso faz parte, assim como qualquer ação humana, de uma proposta política e não ingênua, mesmo que não consciente de seu papel:

Se para a concepção "bancária" a consciência é, em sua relação com o mundo, esta "peça" passivamente escancarada a ele, à espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de encher os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de comunicados – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber (FREIRE, 1987, p.63).

Para o pensador, portanto, ao enxergar a "educação bancária" como reprodução da realidade, no qual o próprio educador e educandos tem que se encaixar no mundo e, esse mundo, é o mundo estático da desigualdade, tal visão está apoiando, na realidade, a ideologia em voga dominante, não fazendo nada para transformá-la. Nos últimos escritos, Freire ainda continua com sua crítica contundente a uma ideologia ou pensamento fatalistas, inclusive que estava impregnando em certos setores ditos culturalistas ou pós-modernos ao verem a cultura como estática ou não passível de conflito ou disputa:

Frases como "a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? Ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (FREIRE, 2016, p.21).

Mas Freire alonga a discussão e, para ele, a "educação bancária" vai além de um projeto educativo, mas faz parte de um projeto mais amplo de desumanização, em todos os níveis sociais, da hegemonia global do neoliberalismo e, no Brasil, personificado pelas tradições de exclusão social para elites. Para o educador,

O discurso da globalização que fala em ética esconde, porém, que a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2016, p.125).

Ao falar de meritocracia, de que todos, com seu mérito próprio chegariam à redenção, e que essa redenção está ligada ao sucesso material, sem atentar ao ponto de partida do mundo desigual, das grandes fortunas, por exemplo, que colocam os privilegiados economicamente muito à frente, o neoliberalismo esconde, para o autor, a busca pela redenção humana, de uma ética universal de respeito mútuo que combateria as desigualdades, em contrapartida de uma ética de mercado.

Como bom adepto da dialética, Freire não vê como imóvel a classe trabalhadora ou subalterna, ela se rebela constantemente a isso. Porém, nem sempre se rebela de forma consciente, é por isso que o educador que enxerga esse mecanismo de desigualdade deve canalizar esse rebeldia, tomando como ponto de partida a realidade em seu método e assunto a tratar nas aulas, principalmente abordando os motivos, consequências e modos de transformar essa realidade desde o currículo até a aula, já que "a rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária (FREIRE, 2016, p.76-77)."

É por isso que o educador e pensador, assim como a tradição das escolas libertárias, pensa uma forma de educação, não como "transferência do conhecimento", mas como um processo dialético entre educador e educando, onde, no processo, o educando "aprende a aprender" e não só a disciplina em si, ou seja, aprenda mecanismos de buscar e fabricar conhecimento. Isso só pode ser feito se o educando entender de antemão os motivos de cada disciplina, do método de ensino, os motivos de sua raiva e rebeldia e os motivos da própria escola. Do mesmo modo, o professor deve saber o seu papel na mudança do mundo, e ao ensinar, "aprenda a ensinar" e também a aprender com tal experiência, já que, por exemplo, "é ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento" (FREIRE, 2016, p.122).

Ao discorrer sobre uma educação, assim como na construção histórica da educação popular, que visa à liberdade, a libertação, a igualdade e a ética, mas também que exige "rigorosidade metódica", "exige pesquisa", "exige risco, aceitação do novo", "exige reflexão crítica sobre a prática" e, muitos outros pontos, a autora Karen Maciel (2011), afirma que o educador e pensador sintetiza bem o projeto das últimas décadas da classe trabalhadora de Educação Popular e que nessa ótica, [essa educação] visa transformar o sujeito em agente político. Político no sentido de ser participante ativo na transformação do mundo e da sua história, construir seres autônomos e capazes na responsabilidade singular de uma organização coletiva em prol de um projeto de sociedade, que tenha como eixo central o ser humano. Ou seja, tendo como instrumento a educação, trata-se, portanto, de recuperar a humanidade que foi roubada e negada aos sujeitos (MACIEL, 2011, p.339).

Nesse sentido, cabe uma última reflexão que atenta para o papel dos escritos de Freire

fora propriamente de projetos oficiais ou estatistas. Embora o educador, em sua trajetória política tenha apostado na social-democracia e em alguns governos progressistas como método de transformação da realidade, para nós e para a autora Karen Maciel (2011), seu escritos condensam e influenciam muitas propostas das lutas populares autônomas, sindicais, libertárias e revolucionárias que, desde a Ditadura Civil-Militar adaptavam suas tradições visando uma educação igualitária, mas também contra o neoliberalismo nas últimas décadas. Para a autora, é um momento em que alguns movimentos sociais populares vão se fortalecendo, fortificando-se como o MST (Movimento dos Trabalhadores rurais Sem-Terra, surgidos no período de 1984-1989). Este desenvolve um projeto de educação popular também nos espaços formais de educação, pois "esses movimentos pensam na educação estrategicamente, isto é, articulada à perspectiva de projeto." O MST toma como tarefa principal a ocupação da escola, desenvolvendo um projeto de educação popular para o movimento; afinal, a educação é vista para além da instituição escolar. [...] A partir da proposta freireana, educadores e educadoras, grupos de movimentos sociais e escolas têm desenvolvido uma ação de Educação Popular (MACIEL, 2011, p.336-337).

De fato, apesar de estratégias políticas pessoais, Freire sempre considerou sua proposta como resposta e também influência para uma pedagogia visando a quebra, e não só a reforma, do sistema político e econômico vigente já que, para ele,

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos, à fereza da ética do mercado (FREIRE, 2016, p.125).

CONCLUSÃO

o triunfo da liberdade

Como vimos, o âmbito da luta de classes no sentido cultural, e especificamente aqui analisado, no nível educacional, foi uma constante entre a classe trabalhadora e subalterna, aqui brasileira. Influenciados pela luta e escritos internacionais de Éliseé Reclus, Mikhail Bakunin, Piotr Kropotkin, Karl Marx, Francisco Ferrer e outros, mais a sua prática, militantes, trabalhadores, educadores, sindicalistas, anarquistas, republicanos radicais e socialistas tencionaram um projeto de escola que visava a liberdade e igualdade em contraposição com os projetos do Estado Nacional, o capitalismo industrial em voga e certos projetos religiosos atrelados ao poder. O avanço do nacionalismo estatista, a queda da era das utopias, os golpes contra a democracia que o país teve fez com que tais projetos entrassem em refluxo, o que não impediu, não obstante, que educadores, movimentos sociais e militantes de diversas tendências, desde libertários, socialistas revolucionários, social-democratas, religiosos libertários interpretassem e readequassem o projeto de educação popular nas últimas décadas, especialmente encarnado nos escritos do educador e pensador Paulo Freire.

A luta pela igualdade e liberdade sempre foi uma constante entre os grupos oprimidos e pensar a educação como motor dessa transformação é um dos desafios atuais para todos os educadores de todos os níveis escolares, no ensino formal, particular, público, autônomo ou informal. Devemos lembrar que "como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo" (FREIRE, 2016, p.20).

REFERÊNCIAS

BAKUNIN, Mikhail. A Instrução Integral. São Paulo: Editora Imaginário, 2003.

CACCAVELLI, Bruno; SANTOS, Kauan Willian dos. "Educação e protesto: no rastro das escolas e grupos racionalistas e sindicais e as reivindicações operárias em São Paulo na segunda década do século XX." Espaço Plural, n.34, pp.520-550, 2016.

FREIRE, PAULO. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

KROPOTKIN, Piotr; RÉCLUS, Élisée. Escritos sobre educação e geografia. São Paulo:

Biblioteca Terra Livre, 2014.

LEAL, Claudia Feierabend. Anarquismo em verso e prosa: literatura e propaganda na imprensa libertária em São Paulo (1900-1916). Dissertação (Mestrado em Teoria

Literária). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

MACIEL, Karen de Fátima. "O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular." Educação em Perspectiva, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011.

MENEZES, Marilia Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. "Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório."

Pro-Posições, v. 25, n. 3, p. 45-62, 2014.

MUNHOZ, Sidnei. "Fragmentos de um possível diálogo com Edward Palmer Thompson e com alguns de seus críticos". Revista de História Regional. Vol.2, n.2, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). Rio de

Janeiro: Editora Vozes, 1978.

SILVA, Fernando Teixeira da. Operários sem patrões: os trabalhadores da cidade de Santos no entreguerras. São Paulo – Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

SILVA, Rodrigo Rosa da. Anarquismo, ciência e educação: Francisco Ferrer y Guardia e a rede de militantes e cientistas em torno do ensino racionalista (1890-1920). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2013.

THOMPSON, Edward. A Formação da Classe Operária Inglesa: a árvore da liberdade.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TORRES, Carlos Alberto. Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTANCIA DO ENSINO SUPERIOR

KEILA CRISTINA DA SILVA FERREIRA BONINA

RESUMO

O trabalho proposto neste artigo tem o objetivo de ressaltar os desafios da educação a distância do ensino superior, pois nas últimas décadas, a preocupação com a disseminação e a democratização do acesso à educação para atender a grande massa de educandos, evidenciou a importância da educação a distância, os assuntos abordados nesta pesquisa servem como reflexões do Ensino a Distância que busca os aprimoramentos e direcionamentos necessários para um aprendizado responsável do EAD. A tecnologia evoluiu de forma acelerada e a sociedade procura acompanhar as mudanças, é o que pode ser observado no comportamento social e profissional. Destacando ainda a responsabilidade das instituições de ensino referente à estrutura dessa modalidade e os desafios para quem opta por essa modalidade. Mas não pense que esse modelo de educação beneficia apenas os alunos. Com o avanço da EAD, abrem-se mais oportunidades para os negócios online e venda de cursos.

Palavras Chaves: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO SUPERIOR, DESAFIOS, APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

The work proposed in this article aims to highlight the challenges of distance education in higher education, because in the last decades, the concern with the dissemination and democratization of access to education to meet the large mass of students, highlighted the importance of education At distance, the subjects addressed in this research serve as reflections of Distance Learning that seeks the improvements and orientations necessary for a responsible learning of EAD. Technology has evolved rapidly and society seeks to keep up with changes, which can be seen in social and professional behavior. Also highlighting the responsibility of educational institutions regarding the structure of this modality and the challenges for those who opt for this modality. But do not think that this model of education benefits only the students. With the advancement of EAD, there are more opportunities for online business and sales of courses.

Keywords: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ENSINO SUPERIOR, DESAFIOS, APRENDIZAGEM.

INTRODUÇÃO

A modalidade de ensino a distância decorre de uma necessidade social de oferecer oportunidade para aqueles que não conseguem se adequar ao método tradicional de ensino, ou seja, para muitos é a única opção de conseguir concretizar uma graduação, por não conseguirem frequentar um curso presencial seja por questão de tempo ou mesmo por uma questão econômica. Nessa modalidade as aulas são ministradas com o auxilio da tecnologia, os envolvidos no processo de aprendizado (alunos e professores) não compartilham o mesmo espaço físico durante as interações. Porém, de forma alguma isso impacta negativamente o que é ensinado.

Porem, diante deste contexto é preciso estar atentar para as dificuldades e desafios que o curso nesta modalidade apresenta. Considerando as dimensões do Brasil e a quantidade de pessoas a serem educadas, de acordo com Martins e Moço (2009 p. 53), a Educação a Distância (EaD) no ensino superior passa a ser vista como uma solução importante. De 2000 para cá, a chamada EaD, cresceu 45% em números de alunos no país. Muita gente, no entanto, ainda fica de pé atrás com quem tirou diploma nessa modalidade de ensino. Isso, em parte, por haver poucos diplomados.

A democratização e o reconhecimento da EaD como modalidade de ensino

permitiram o seu crescimento junto ao surgimento de novas tecnologias. Entre os anos 1980 e 1990, com o avanço da internet e a formalização desta modalidade, novas formas de ensinar e aprender começaram a integrar o cotidiano da educação favorecendo o modelo de educação online que alcança um público numericamente significativo e

em diversas localidades (KENSKI, 2012).

DESENVOLVIMENTO

Educação a distância é a modalidade educacional onde professor e os alunos estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior, foi regulamentada pelo DecretoLei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Ministério da Educação, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. EaD é a sigla utilizada para Educação a Distância, essa modalidade utiliza geralmente a internet para ministração das aulas, mas também são utilizadas mídias como televisão, vídeo, CD-ROM, telefone celular, iPod, notebook etc., isto possibilita ao aluno criar seu próprio horário para estudar.

O conceito de Educação a Distância no Brasil define-se no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p.) que:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O EAD tem sido uma oportunidade incrível para os que tinham a vontade de estudar, se formar e ou mesmo fazer outro tipo de curso, mas não tinham essa chance, devido a vários motivos como: mensalidade cara, não conciliar o tempo de trabalho e estudos, distancia das instituições de ensino entre outros. Segundo os dados do censo, as matrículas em EaD cresceram 17,6% de 2016 para 2017. Os estudantes de educação a distância (EaD) chegaram a quase 1,8 milhão em 2017 – o equivalente a 21,2% do total de matrículas em todo o ensino superior.

Com a expansão e o vasto domínio da economia de mercado, a educação superior foi levada a embaçar o viço de sua capacidade crítica, da autonomia de pensamento, do hábito da reflexão radical, da capacidade de compreensão global da história humana". As universidades estariam abdicando de sua função de intermediação entre o indivíduo, a sociedade civil e o Estado. Com efeito, as universidades de hoje perderam muito da utopia social dos anos de 1960 e de 1970, que lhes atribuía um papel central na democratização das sociedades e na diminuição das desigualdades.

O que o pensamento dominante espera hoje da educação superior tem um foco muito mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais. As principais demandas atuais têm um sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista. A ortodoxia neoliberal e suas práticas levam as universidades a abandonar, ao menos em parte, sua tradicional vocação de construção do conhecimento e da formação como bens públicos, devendo elas passar a adotar o mercado, e não a sociedade, como referência central. (Sobrinho - 2005).

São muitos os benefícios do EaD, contam com mensalidades mais baratas, por conta do baixo custo com infraestrutura física, a flexibilização do horário por parte dos alunos, as ferramentas de apoio que possibilita a interação com professor colegas e tutores por meio de fóruns, chat. Pode se destacar também que o EaD é inclusivo, pois permite acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência.

Como relatamos o EaD tem muitas vantagens, entretanto é preciso ter consciência dos desafios a serem enfrentados na escolha de um curso de ensino superior a distância, pois esta modalidade requer muita disciplina. Para ter êxito em seu curso conheça os desafios desta modalidade.

Primeiramente é preciso verificar o perfil do aluno, pois muitos têm dificuldade de estudar em casa sem a presença de um professor, se não conseguir ter a disciplina de estudar em casa se perderá no curso, então é melhor que procure um curso presencial, mas se o aluno tiver motivação e perseverança para estudar em casa essa modalidade se encaixa perfeitamente. Escolher a modalidade adequada ao perfil o aluno é essencial para se adaptar ao curso e assim ter êxito para sua conclusão.

A concentração é desafiadora para o aluno EaD, contudo, ele está no conforto de

sua casa estudando, onde varias situações adversas podem ocorrer, como a interferência de parentes, amigos e lazer disponível, assim permanecer concentrado é difícil, por isso, mesmo estando em casa é necessário escolher um ambiente mais calmo e tranquilo para os estudos, respeitar os intervalos para descanso, pois a concentração para os estudos é de suma importância.

A administração do tempo é relevante e desafiador para o aluno, quando optam

pelo ensino a distancia e não conseguem administrar esse tempo de forma eficaz comprometem o rendimento do curso, por isso é essencial que tenha disciplina em relação aos horários estipulados para os estudos, assim não compromete outras ati-

vidades tanto profissional como pessoal. O tempo é um dos critérios mais usados pela escola da modalidade EaD.

O maior inimigo do curso EaD são as redes sociais, porque tira a concentração, por isso evite ficar conectado em redes sociais durante seus momentos de estudos, o tempo que é reservado tem que ser exclusivo para dedicação aos estudos.

Diante de alguns dos desafios relatados verificamos que é imprescindível ter disciplina para realizar um curso EaD, é preciso criar regras e respeitá-las, com isto é possível sim ter um ótimo desempenho como se estivesse na modalidade presencial e alcançar os resultados pretendidos.

O profissional de docência no ensino superior EaD tem o desafio de interagir com o aluno, pois dessa interação depende o sucesso dessa aprendizagem, pois o professor é o elemento central nesse processo de ensino, por isso ele precisa ser capacitado, o professor na educação a distância deve buscar novos métodos de transmitir conhecimentos, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos dentro da plataforma, portanto, o professor é essencial para que o ensino a distância tenha sucesso.

A didática apresentada nos cursos de graduação na modalidade à distância, possibilita a construção de novas maneiras de aprendizado, onde o aluno, sujeito autônomo, consegue perceber e sentir-se como a caule que sustenta seu aprendizado, conduzindo o que realmente é significativo para o sujeito.

As propostas reconstrutivas dos ambientes educacionais sugeridas pela Educação a Distância, são fios condutores nesta teia da didática. A aprendizagem socio individual abordada por Bernardes (2003), esclarece que:

Lev Vygotsky com seus poucos trabalhos experimentais afirmou que inicialmente tudo está fora do indivíduo, posteriormente tudo passa a ser internalizado, e é através do social, da realidade de cada um que ocorre o processo de aprendizagem. O conhecimento encontra-se já pronto na sociedade e o sujeito apropria-se dele com a ajuda dos adultos que, no papel de mediador do conhecimento, poderão garantir uma melhora na educação.

Na tecnologia educacional a didática não deve ser tratada apenas como uma área de multimeios, mas como possibilidade de aproveitar as inovações, como as teleconferências para o aprofundamento do conhecimento.

Segundo Peters (2006), são cinco as características que diferenciam a Educação a Distância da Educação Presencial: é diferentes formas de ensinar/aprender, o aluno é autônomo; aproveita recursos técnicos constantemente; oferece vantagens de estruturas específicas; tem alunos com características e necessidades particulares e, a institucionalização, muitas vezes, não oferece padrões tradicionais.

Sob o prisma da didática, Peters (2006) afirma que os pontos que interligam com

o ensino na sala de aula podem ser percebidos em: aprendizagem por meio da leitura em material impresso; aprendizagem através de estudos dirigidos; aprendizagem a partir de pesquisas e trabalhos individuais; aprendizagem através da comunicação; aprendizagem por meio das relações interpessoais; aprendizagem usando meios audiovisuais e auditivos.

Os cursos superiores disponíveis na modalidade EaD, são:

Bacharelados com duração entre 4 e 5. Os bacharéis podem atuar em diferentes áreas de uma mesma profissão.

Cursos superiores de tecnologia (tecnólogos): São cursos mais curtos, duram entre 2 e 3 anos e são focados nas demandas do mercado de trabalho. Os alunos saem da faculdade especializados em determinada área do conhecimento.

Licenciaturas: São graduações que formam professores para atuar no ensino fundamental e médio. A duração vai de 3 a 4 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi estudado pode-se ter uma ideia clara sobre o ensino superior a distancia, modalidade que vem crescente fortemente no Brasil, é importante que na hora de escolher por essa modalidade o aluno tenha consciência das vantagens e desafios que o ensino superior a distancia dispõe.

Fica evidente que as vantagens do curso Ead do ensino superior, como tempo, custo e distancia, acaba por abrir oportunidade para muitos que não teriam oportunidade em na modalidade presencial.

Apesar das facilidades o aluno tem que se atentar e ter disciplina para conseguir a conclusão do curso.

E também, destaque-se, ainda que, as instituições tem que ter umas estrutura técnica e qualificar seu corpo docente para qualidade dessa modalidade, pois a instituição deve formar profissionais capazes de entrar no mercado de trabalho.

A vida social é dinâmica. Seria um grande equívoco a educação superior aferrar-se a um passado erigido em modelo ideal ou renuir as evoluções que invadem o mundo, na esteira do conhecimento e das novas tecnologias. Porém, erro maior seria apegar-

-se mecanicamente às evoluções e inovações, encantada com uma ideologia de um progresso supostamente sempre benévolo. A realidade das transformações globais impõe a produção de sentidos novos sobre as próprias transformações, bem como sobre a pertinência, as visões dos novos papéis da educação superior, suas relações com a sociedade civil e com o Estado, as prioridades que alentem as reformas necessárias para o desenvolvimento econômico e que, sobretudo, sejam fundamentais para uma verdadeira vida democrática.

Que a universidade não dê razão ao mercado se e quando ele se impõe como razão da sociedade. Que a universidade não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana. Tudo isso desafia a todos que somos responsáveis pela educação superior, e é assim que eu o apresento aqui, não como um já-dado, mas como tarefa projetada ao futuro, ao menos para pensar.

O Ensino Superior tem um papel fundamental na sociedade, estimulando a criação de bens culturais e desenvolvendo o pensamento reflexivo e científico. A educação a distância permite sua expansão por meio da mediação didático-pedagógica e tecnológica.

Outro fator a considerar é que essa modalidade de educação favorece e incentiva o desenvolvimento da autonomia do sujeito em seu processo de aprendizagem, pois lhe dá condições de gerenciar com responsabilidade e liberdade seus estudos e pesquisas enquanto recebem das agências formadoras material de qualidade, orientações precisas, apoio na resposta às suas dúvidas e questionamentos e retorno às avaliações em processo. Essa autonomia, por sua vez, propicia o encorajamento e eleva a autoestima, abrindo ao sujeito condições de se perceber capaz de realizações nos níveis pessoal e coletivo.

Porém, no que diz respeito ao relacionamento entre os estudantes, deve ter-se em atenção que o ensino à distância não inclui a motivação e a competição que resultam do contato entre alunos. O mesmo acontece com a interação aluno professor.

O ensino à distância oferece ao professor um novo desafio: o seu método de ensino deve ir ao encontro das necessidades e expectativas dos vários participantes. O professor deverá também fazer um esforço para compreender as capacidades e necessidades dos estudantes, sem o contato pessoal e a experiência direta de trabalho com os participantes do curso.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. Ação Didática no Ensino Superior: A Docência em Discussão. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.7, n.1., p.101-106, jan./abr. 2004.

A Importância da Didática na Formação do Educador. Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-didatica-no-ensinosuperior/142882Acessado em outubro de 2018.

GERALDI, G.M.C. ET AL. Cartografias do trabalho docente professor (a) pesquisador (a). São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2008.

MASSETO, Marcos Tarciso. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Novas competências para ensinar. Porto Alegre:

Artes Médicas, 2000.

PETERS, Otto. Didática do ensino a distância. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. São Leopoldo.RS: Unisinos, 2006

SOBRINHO, José Dias. Rev. Bras. Educ no.28 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2005- Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=-S1413247820050001000l4Acessado em outubro/2018.

O PROCESSO PSÍQUICO CIVILIZATÓRIO DE NORBERT ELIAS: UMA NUANCE PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA

LILIAN FABRI SAMPAIO

Resumo

As interpretações acerca de Norbert Elias são passíveis de significações, e pode ser considerada como ideias multifacetadas envolvendo elementos da Sociologia, Psicologia e da Pedagogia. Desta forma, subsídios inerentes as ideias de Elias podem conferir pistas significativas acerca da compreensão do processo psíquico civilizatório e para com o indivíduo, assim como nuances acerca do aprendizado do mesmo. O objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos do processo psíquico civilizatório, segundo a ótica de Norbert Elias, sobre a vertente sociológica pedagógica. Objetivando especificamente a realização de uma aproximação sobre os aspectos de ele-

mentos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Fora evidenciado em literatura acadêmica que a sociologia, psicologia e pedagogia podem auxiliar na resolução do que tange o direcionamento da Educação quanto ao desenvolvimento do cidadão. Os aspectos abordados neste artigo foram levantados por meio de pesquisas bibliográficas acerca do tema proposto.

Palavras-chave: Pedagogia; Psicologia; Sociologia; Processo Psíquico; Norbert Elias.

INTRODUÇÃO

As interpretações acerca de Norbert Elias são passíveis de significações, e pode ser considerada como ideias multifacetadas envolvendo elementos da Sociologia, Psicologia e da Pedagogia.

Desta forma, subsídios inerentes as ideias de Elias podem conferir pistas significativas acerca da compreensão do processo psíquico civilizatório e para com o indivíduo, assim como nuances acerca do aprendizado do mesmo.

Necessariamente, o processo de ensino-aprendizagem não é dissociável da própria experienciação do sujeito, é sistematizado em vistas da base da problematização (ERIBON, 1990).

Corroborando com Eribon (1990), Bordenave (1988) coloca que a base da problematização dar-se à pela própria prática e experiência advinda da práxis, notadamente dotada de conjuntos e procedimentos advindos da instrumentalização dos conteúdos de ensino e situações de aprendizagem.

Em suma, a hipótese deste instrumento configura-se na consideração de maiores elucidações sobre o papel da concepção do processo psíquico civilizatório assim como sua criação no que tange a estrutura sociológica pedagógica, trata de aspectos considerados mais intrínsecos sobre o papel do indivíduo no mundo e suas ações relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Desta forma, o objetivo do presente instrumento é ampliar as reflexões acerca dos possíveis impactos do processo psíquico civilizatório, segundo a ótica de Norbert Elias, sobre a vertente sociológica pedagógica.

Objetivando especificamente a realização de uma aproximação sobre os aspectos de elementos decorrentes do processo de ensino e aprendizagem. Os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa.

Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). E desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicas. Na segunda etapa os dados foram coletados.

O material disposto do instrumento foi à produção acadêmica da Sociologia, Psicologia e Pedagogia. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

DESENVOLVIMENTO

Norbert Elias (1897-1990) nasceu em Breslau (Breslávia) na Polônia, numa rica família judaica. Depois de sair da escola, serviu no exército alemão durante a Primeira Guerra Mundial. Elias estudou filosofia e medicina na Universidade de Breslau (DUNNING, 2001; COURY, 2001).



Fonte: https://prezi.com/ju1p7dacxjnq/o-processo-civilizador-norbert-elias/

Para lançar luz sobre a centralização do poder nacional e crescente dominação dos últimos quinhentos anos no Ocidente, Norbert Elias se voltou para o "processo psíquico da civilização" - as mudanças no comportamento, nos sentimentos e nas intenções das pessoas no Ocidente desde a Idade Média.



Fonte: http s://c olun asto rtas.com. br/o-processo-civilizador-norbert-elias-uma-resenha/

Ele descreve essas mudanças e o efeito que tiveram sobre os indivíduos nos três volumes de sua obra O Processo Civilizador (BURGUIÈRE, 2003).

A teoria do processo civilizador e da formação do Estado, a teoria simbólica do saber e das ciências e, num sentido mais amplo, a teoria do processo e da figuração, que eu empenhei em elaborar, não são marxistas, liberais, socialistas ou conservadoras. As doutrinas partidárias ocultas, os ideais sociais mascarados pelo véu da ciência pare-

cem-me falsificações; acho-as, além disso, estéreis. Era – e ainda é sem dúvida uma das razões que explicam as dificuldades colocadas por essas teorias e as obras que as contêm. (ELIAS, 2001a, p. 148)

Elias se baseia na história, na sociologia e na psicanálise para concluir que a forma como a sociedade ocidental acredita ser superior às outras é resumida pelo conceito de "civilização".

Isto é tanto histórico quanto contemporâneo e pode se referir a vários aspectos das nações: desde os mais gerais, como estilo de vida, valores, costumes e religiões, até os mais pessoais, como higiene pessoal, a forma de preparar alimentos, etc.

Em qualquer circunstância, a sociedade ocidental enfatiza que "sua" versão é o padrão segundo o qual todos os outros devem ser julgados (ELIAS, 1991).



Fonte: https://slideplayer.com.br/slide/6174850/

Elias estudou os livros de etiqueta e descobriu que a transformação nas atitudes em relação ao comportamento corporal era crucial a esse senso de civilização.

Os ocidentais mudaram, aos poucos, suas ideias do que era aceito em termos de expressões faciais, controle dos fluidos corporais, comportamento em geral, entre outros (BRANDÃO, 2003).

Comportamentos considerados normais na Idade Média eram tidos como "bárbaros" no século XIX.

Essas pequenas mudanças resultaram na formação de uma classe cortês, identificável por suas maneiras altamente codificadas e sua forma disciplinada de vida.

Os cavaleiros guerreiros se tornavam cortesãos silenciosos, expressando contenção e mantendo um estrito controle dos impulsos e das emoções (WAIZBORT, 2001).



Fonte: https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/contradicao/oprocesso-civilizador-397038/

Os comportamentos "civilizados" logo se tornaram essenciais para qualquer um disposto a negociar e socializar com os outros, fossem nobres, fossem comerciantes ou mulheres (ELIAS, 2001).

Elias diz que o processo se disseminou mais rapidamente a partir dos anos 1500, porque as "boas maneiras" ajudavam as pessoas a se relacionarem de modo mais pacífico, e as cidades e vilas em formação precisavam de tal cooperação.

O processo, dizia ele, num certo ponto tornou-se uma questão de internalizar as regras sociais dos próprios pais, em vez das dos "melhores".

Mas as regras sobre o que constitui as "boas maneiras" têm sido sempre ditadas pelas classes superiores, de forma que a "civilização" continua a operar em direção ao avanço dos interesses da elite poderosa (CHARTIER, 2001).



Fonte: https://prezi.com/4xyke_vwcmlf/o-processo-civilizador/

Elias viu a transformação das maneiras como uma parte importante da centralização do poder nas nações ocidentais e um sinal da crescente interdependência das pessoas durante a urbanização. Mas ela também foi importante na colonização durante a época de Elias.

Ele escreveu nos anos 1930, quando as forças coloniais como a GrãBretanha e a França, seguras em seu senso de autoconsciência nacional, justificavam a moralidade da colonização alegando que ela trazia a civilização, que seria "boa" para os povos colonizados (PONTES, 2001; HEINICH, 2001).

Esta ótica aplicada em tempo contemporâneo acerca das instituições sociais, como a escola, trata a última como fundamental na produção e circulação cultural de saberes elementares.

Desta forma, sendo representante de referencial civilizatório, a escola, para Elias tem papel importante no tempo-espaço no que tange o entendimento das instituições e tensões produtoras de controles sociais, assim como dispostas de poder, ora elencado. Para Veiga (2013),

O processo de institucionalização da escola no Ocidente aos poucos incluiu a obrigatoriedade da frequência à escola como fundamental para a consolidação da educação escolar como parte da ordenação nacional. Ao longo do século XIX, de um modo ou de outras todas as nações apresentaram a obrigatoriedade como lei. (VEIGA, 2013, p. 135).

Para Elias as instituições são figurações específicas e dialógicas como estágio do processo civilizador, principalmente em organizações sociais com passados considerados conflituosos e futuro com certa incerteza (BASTOS & FARIA FILHO, 1999).

A imagem de homem como "personalidade fechada" é substituída aqui pela "personalidade aberta", que possui um maior ou menor grau (mas nunca absoluto ou total) de autonomia face de outras pessoas e que, na realidade, durante toda a vida é fundamentalmente orientada para outras pessoas e dependente delas. A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. Este o motivo por que, conforme afirmado antes, não é particularmente frutífero conceber os homens à imagem do homem individual. Muito mais apropriado será conjecturar a imagem de numerosas pessoas interdependentes formando configurações (isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes) entre si. (ELIAS, 1994a, p. 240)

As dinâmicas relacionais inerentes aos sujeitos podem ser observados e interpretados por meio de instituições escolares.

A criança e o adolescente jamais aprenderiam a controlar o próprio comportamento sem o medo instilado por outras pessoas. Sem a influência desses medos criados pelo homem, o jovem animal humano nunca se tornaria um adulto merecedor do nome de ser humano, tal como a humanidade de ninguém amadureceria plenamente se a vida lhe negasse suficientes alegrias e prazeres. Os medos que os adultos consciente ou inconscientemente inculcam na criança sofrem nela uma precipitação e, daí em diante se reproduz mais ou menos automaticamente. A personalidade maleável da criança é tão modelada por medos que ela aprende a agir de acordo com o padrão predominante de comportamento, sejam esses medos gerados pela força física direta ou pela privação, pela restrição de alimento ou prazeres. Os medos e ansiedades criados pelo homem sejam eles medos ao que vem de fora ou ao que está dentro de nós, finalmente mantêm em seu poder até mesmo o adulto. A vergonha, o medo da guerra e o medo de Deus, o medo que o homem sente de si mesmo, de ser dominados pelos seus próprios impulsos afetivos, todos eles são direta ou indiretamente induzidos nele por outras pessoas.

Sua força, forma e o papel que desempenham na personalidade do indivíduo dependem da estrutura da sociedade e de seu destino nela. (ELIAS, 1994b, p. 269-270)

Neste prisma, pode-se considerar a observação dos comportamentos a partir de dispositivos normativos e da própria vivência na identificação de controle social, direitos, deveres, disputas de micro poder, controle emocional, e outros elementos considerados civilizados na vida em sociedade (HONORATO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção sobre o processo psíquico civilizatório é inerente ao Homem, sendo complexos e com as mais diversas formas multifacetadas.

Passíveis das mais diversas interpretações.

E, no presente estudo evidenciou-se que o processo psíquico civilizatório de Norbert Elias fornecem pistas para tal investigação. Desta forma, a concepção de processo psíquico organiza um esforço acerca de possíveis soluções por meio da subjetividade individual, assim como a construção social, em predições sociológicas.

Ademais, necessariamente, fora evidenciado em literatura acadêmica que a sociologia, psicologia e pedagogia podem auxiliar na resolução do que tange o direcionamento da Educação quanto ao desenvolvimento do cidadão, assim como sua dotação para as competências e habilidades aplicadas ao conhecimento de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BRANDÃO, C. F. Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.

BORDENAVE, M. C. R. Encontro de linguagens e ideologias. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 11, 1988.

BURGUIÈRE, A. Processo de Civilização e Processo Nacional em Norbert Elias. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard (org.). Norbert Elias: a política e a história. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CHARTIER, R. Formação social e economia psíquica: a sociedade de Corte no processo civilizador. In: ELIAS, Norbert. a sociedade de corte. rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

COURY, G. Norbert Elias e a construção dos grupos sociais: da economia psíquica à arte de reagrupar-se. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard (org.). Norbert Elias: a política e a história. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUNNING, E. Civilização, formação do Estado e primeiro desenvolvimento do esporte moderno. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard (org.).

Norbert Elias: a política e a história. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ELIAS. N. A condição humana. Lisboa: DIFEL, 1991.

ELIAS. N. A sociedade de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001 ERIBON, D. Foucault. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GIL, A. C. et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

HEINICH, N. A sociologia de Norbert Elias. Bauru: EDUSC, 2001.

HONORATO, T. Indivíduos da ação civilizatória nas escolas normais paulistas (1896-1913). In: GEBARA, A.; COSTA, C. J.; SARAT, M. (Org.).

Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteiras. Maringá: EdUEM, 2014, p. 175-190.

PONTES, H. Elias, renovador da ciência social. In: WAIZBORT, Leopoldo (org.). Dossiê Norbert Elias. São Paulo, EDUSP, 2001.

VEIGA, C. G. Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e autocoerção. In: VIDAL, D. G.; SÁ, E. F.; SILVA, V. L. G. (Org.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: EdUFMT, 2013, p. 135-152.

WAIZBORT, L. Elias e Simmel. Dossiê Norbert Elias. São Paulo, EDUSP, 2001.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA SURDA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUANA MAYUMI TSUKAHARA DE SOUZA

RESUMO

Este trabalho procura abordar sobre um tema que vem preocupando os educadores é ressalvar a importância da literatura surda para crianças em desenvolvimento como ser humano, seja no elemento ético, estético e intelectual. A literatura infantil em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode ser usada no ambiente escolar para promover o desenvolvimento das crianças. A literatura de forma geral possibilita a transmissão de cultura, conhecimento e visão de mundo, viabilizando ainda o desenvolvimento da memória, da concentração e da criatividade da criança. A comunidade surda, por compreender a importância da literatura, tem se mostrado atenta à divulgação e disponibilização de literatura em Libras. Algumas editoras já têm publicado criações, adaptações e traduções de literatura infantil em Libras a fim de divulgar e disseminar a língua e a cultura do povo surdo aos pequenos. A literatura consultada indica a importância do acesso, às crianças surdas, a tais traduções, que devem respeitar não só a cultura do público alvo, mas também sua faixa etária, desenvolvimento cognitivo e linguístico.

PALAVRAS- CHAVE: Literatura surda; Desenvolvimento infantil; Literatura infantil em Libras.

INTRODUÇÃO

Se de acordo com Abramovich (1997, p.16) "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)", por não partilharem a mesma língua de suas famílias e da sociedade em geral, a maioria das crianças surdas têm sido privadas deste contato dentro e fora de suas casas. Restrição esta que faz com que sejam desprovidas da aquisição de novos saberes e do desenvolvimento da linguagem de forma natural como as demais crianças. A literatura surda tem sido disseminada com o auxílio de novas tecnologias que possibilitam o registro de vídeos em Libras.

Algumas editoras como Arara Azul, LSB Video e SBB, têm investido na produção e tradução de literatura em Libras. Clássicos infantis como João e Maria (Grimm, 2011), Peter Pan (Berrie, 2009), Alice para Crianças (Carrol, 2007), Aventuras da Bíblia (SBB, 2008), O Soldadinho de Chumbo (Andersen, 2011), O Gato de Botas (Perrault, 2011), e Uma Aventura do Saci Pererê (Ramos, 2011), estão entre os materiais literários já traduzidos para Libras. O povo surdo tem se encontrado, desde há muito tempo, em escolas, clubes e casas e por meio do conto de histórias, tem transmitido de geração em geração, sua cultura, seus valores e suas crenças por meio daquilo que podemos chamar de tradição oral

O RECONHECIMENTO DA LITERATURA E DA LÍNGUA DE SINAIS COMO LÍNGUA MATERNA DA PESSOA SURDA

Atualmente, após o reconhecimento da Língua de Sinais como Língua materna da pessoa surda, aquela que lhe garantirá acesso ao conhecimento e construção de aprendizagens significativas, percebe-se a existência de novas necessidades, dentre elas a presença de intérprete de língua de sinais no espaço escolar como um meio indispensável para mediar esse processo e valorização dessa língua como na língua própria com valor semântico, bem como a construção do respeito a essa minoria linguística que foi e ainda é considerado por alguns como "apenas os que não ouvem", desconsiderando os aspectos culturais que os compreende.

Outro profissional indispensável nesse processo é o instrutor de língua de sinais aquela pessoa surda mais experiente capaz de medir e que apesar de ser inerente a elas precisa ser apreendida no espaço escolar de forma prazerosa em processo contínuo e permanente. A tarefa de transmissão de novos saberes que, desde a antiguidade, cabe ao adulto transmitir a criança, também é cumprida dentro das comunidades surdas através da tradição oral . Esta tem perdurado pelas gerações, por meio dos eventos face-a-face promovidos pelas comunidades surdas e associações de surdos (Bahan, 2006). A cultura surda tem assim sido transmitida e difundida, por meio destes eventos, os quais são baseados na interação entre sinalizantes.

Mesmo nos períodos em que as línguas de sinais foram proibidas e reprimidas, os sujeitos surdos, escondidos, continuavam a se encontrar e compartilhar lutas, ideias, experiências e histórias5 . Porém, poucos foram os surdos que tiveram domínio da língua escrita de sua nação, a fim de deixar registros sobre a literatura e cultura surda de suas épocas. Apoiamo-nos em Bahan, quando escreve que:

A ASL [Língua de Sinais Americana] existe em uma cultura "oral", uma cultura baseada na interação sinalizada face-a-face, [...] Como em muitas outras culturas, a cultura surda, tem uma tradição folclórica ativa centrada na performance da narrativa "oral" (sinalizada), a qual guarda os valores tradicionais, e é passada de geração em geração (BAHAN 2006, p.21).

O fazer pedagógico estar direcionado à utilização de recursos visuais e constante interação destes à palavra escrita e na produção textual com base em diversos portadores de textos como jornais, revistas, etc.

Para Lodi (2013), a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e alunos, também é a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares, e a escrita do português nos processos educacionais como decorrente da organização pedagógica, em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução.

O decreto acima mencionado evidencia ainda, uma diferenciação na configuração da continuidade da escolarização de alunos surdos usuários da língua brasileira de sinais, partindo do pressuposto que em estando matriculado em escolas da rede regular de ensino, nas etapas finais do ensino fundamental e por meio da interação com seus pares surdos em escolas bilíngues, e assim, propõe o serviço de tradutor e intérpretes de Libras para as diferentes áreas do conhecimento. Associado a esta questão, e em seu Art. 23, o decreto nº 5.626/05 destaca a presença em sala de aula de intérpretes de língua de sinais:

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Outro dispositivo legal importante na educação inclusiva é o Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, reconhecendo a necessidade da organização do ensino bilíngue aos surdos, reforçando o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Aborda ainda, a formação continuada de professores, e para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluindo materiais didáticos e paradidáticos e Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2011).

Em 2008, é publicada pelo Ministério da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos n º 186/2008 e nº 6.949/2009, que preconiza que a garantia do direito à educação se efetiva por meio do acesso à educação inclusiva em todos os níveis.

Por meio desta política, é proposta uma reorganização educacional brasileira, com diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos alunos sob a responsabilidade do Estado "a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos" (BRASIL, 2008, p. 1).

Este documento, desafia as instituições educacionais a repensarem o processo pedagógico para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos, propondo mudanças nas concepções curricu-

lares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade (Ziliotto, 2015).

No texto da nova política nacional, a educação especial é definida como modalidade não substitutiva à escolarização e amplia o serviço de educação especial como um conceito de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos alunos, ofertado no contra turno por professores especializados, disponibilizando os serviços e recursos próprios para orientar os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Esclarece ainda, Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 15).

No tocante a educação de surdos consta nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17).

Quadros (2006) discute que nesta perspectiva, a língua brasileira de sinais é legitimada e assegura o ensino do português escrito como segunda língua, garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos acadêmicos na língua de sinais.

Nesse sentido, a política linguística apresenta a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas que fazem parte da formação do ser surdo, mas não somente isso, do estatuto de cada língua no espaço educacional. A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua (QUADROS, 2006, p 144).

Ainda no texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento educacional especializado na área da surdez deve ser realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da língua brasileira de sinais, da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua numa perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

A oferta do atendimento educacional especializado é considerada fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete4 e o ensino da língua brasileira de sinais – Libras - para os estudantes.

Outro dispositivo normativo que endossa o atendimento educacional especializado trata-se da Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013, estabelecendo que o atendimento educacional especializado – AEE - deve ser ofertado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular, podendo, ainda, ser realizado em centros de atendimento educacional especializado, desenvolvendo atividades de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, e no caso da área da surdez, enfatiza o ensino da língua brasileira de sinais – Libras - e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez (BRASIL, 2013).

Conforme dados apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016), após a implementação da política na perspectiva inclusiva, houve evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica de 56.024 em 2003 para 64.348 em 2015, expressando crescimento de 15%. Nas classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 174%, passando de 19.782 estudantes em 2003 para 54.274 em 2015.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, institui o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2011-2020, em sua Meta 4, propõe: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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 (BRASIL, 2014).

Nunes (2015), retrata a preocupação dos sete primeiros surdos doutores e professores de universidades federais, ao afirmarem que a educação inclusiva permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o aprendizado dos surdos, e defendem uma escola que seja bilíngue para surdos sendo o espaço educacional possível para o surdo ter acesso ao conhecimento Desta forma, a garantia de oferta do ensino bilíngue para surdos é a mais adequada a esta população, pressupõe professores que dominem a língua brasileira de sinais e ministrem os conteúdos acadêmicos na língua natural do surdo como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

Goldfeld (1997), afirma que a língua brasileira de sinais pode ser adquirida pela criança surda espontaneamente por ser sua língua natural, evitando atrasos linguísticos e

destaca a importância de todos os profissionais perceberem a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, uma vez que a língua sinalizada possibilita a internalização da linguagem e o desenvolvimento das funções mentais, como a abstração, memória, generalização, atenção, dedução, entre outras.

Os estudos de Capovilla e Raphael (2004) evidenciam a importância da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas, como aquela que lhe possibilita pensar e se comunicar, devendo, portanto, ser ofertada para servir de metalinguagem para aquisição da língua escrita.

Para estes pesquisadores, Se a Libras é a língua natural e materna do Surdo, então, do ponto de vista lógico, espera-se que a eficácia da Libras para servir de ponte para a aquisição do Português seja maior do que a eficácia do Português para servir de ponte para a aquisição da Libras (CAPOVILLA; RAPAHAEL,2004 p. 35,).

Para Quadros (1997), o ensino bilíngue oferta ao aluno surdo condições de competência em duas línguas de modalidades diferentes, considerando como primeira língua (L1) a língua brasileira de sinais, e como segunda língua (L2), a língua portuguesa na modalidade escrita. Ainda para esta autora, a língua de sinais é considerada como língua natural ao surdo e é por meio dela que se desenvolve a linguagem, favorecendo os aspectos psicossociais, cultural e linguístico da cultura surda.

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (QUADROS, 1997, p. 27).

Conforme Lacerda (1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, garantindo-lhe o acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária, ou seja, a língua portuguesa.

Souza (1998), afirma que a língua de sinais deve subsidiar a educação dos alunos surdos, e defende que a escolaridade dos estudantes surdos deveria se dar em escolas que tomassem como ponto de partida a língua de sinais como a língua de instrução educacional.

Para Nunes (2015), a defesa do bilinguismo no ensino para os surdos, abrange a compreensão da língua de sinais e de sua representação para os surdos, bem como significa uma forma de comunicação que funciona como prérequisito para outras aprendizagens como português e matemática.

Fernandes (2007) ressalta que apenas estar inseridos na escola comum sem proposta educacional bilíngue, não possibilita que as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos estejam atendidas e respeitadas. No Brasil, a língua de sinais é oficial como língua de uso dos surdos. É garantida pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002 e é interessante notar também que quase todos os Estados brasileiros já têm em seu quadro a lei que defende língua de sinais e a torna de uso oficial nestes Estados. Sobre a oficialização da língua de sinais a nível nacional, ela já era garantida pelo Congresso Nacional em 1996 do decreto:

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 26-B: "Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na condição de língua nativa das pessoas surdas". Art. 2º - Esta Lei entra vigor na data de sua publicação.

Vale mencionar alguns exemplos, tais como Fernandez (1990), um trabalho de psicolinguística; Karnopp (1994) que estudou aspectos de aquisição de fonologia por crianças surdas de pais surdos; Felipe (1993) que propõe uma tipologia de verbos em língua brasileira de sinais; os meus trabalhos:

Quadros (1995) que apresenta uma análise da distribuição dos pronomes na língua brasileira de sinais e as repercussões desse aspecto na aquisição da linguagem de crianças surdas de pais surdos (publicado parcialmente em forma de livro em 1997 - Educação de surdos: a aquisição da linguagem) e Quadros (1999) que apresenta a estrutura da língua brasileira de sinais.

Tais pesquisas associadas às atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) foram responsáveis pelo reconhecimento da língua brasileira de sinais como uma língua de fato no Brasil.

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como mostrou Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda que se encontravam matriculados na primeira etapa do Ensino Fundamental, com idade entre oito anos e nove meses e 11 anos e nove meses, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses alunos.

Segundo esta autora, o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, especialmente o da escola, em que não lhe oferece condições para que se estabeleçam trocas simbólicas com o meio físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dessas pessoas, consequentemente, compromete o desenvolvimento do pensamento. A pesquisadora constatou que nesse caso, a natureza do problema cognitivo da pessoa com surdez está relacionado à:

[...] deficiência da trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e consequentemente, os avanços cognitivos (POKER, 2001: 300).

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino de Libras, o ensino em Libras e o ensino da Língua Portuguesa. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a co-existir no espaço escolar.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), a Educação Especial ganha um capítulo específico (V) que discorre sobre sua organização, objetivos, papel do professor e do Estado bem como a forma como deve ser desenvolvida. Nele pode ser citado o seguinte artigo: Art. 3º.

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que compreendemos ser a literatura infantil de suma importância no desenvolvimento das crianças. E que a comunidade surda usa e valoriza a literatura para expressar-se e desenvolver sua cultura, identidade e alteridade, entendemos ser de urgente a busca por estratégias literárias acessíveis as crianças surdas em classes inclusivas da rede regular de ensino. Estratégias que promovam o acesso à literatura enquanto possibilitam o desenvolvimento cultural e respeito linguístico desta. Entendemos ser pertinente o uso das traduções para Libras, já disponíveis no mercado, dos clássicos e fábulas infantis

Ao estudarmos sobre a linguagem estamos também tratando da sociedade, a linguagem e a sociedade estão intrinsecamente ligadas entre si. Alterações significativas, inegáveis e iniciantes aconteceram sobre a forma de perceber a linguagem humana. No caso específico da aprendizagem de uma língua, o aprendiz contribui de maneira decisiva na tarefa de aprender partindo do conhecimento que possui em sua primeira língua, e de seu conhecimento prévio do mundo, como mundo também dos tipos de textos com os quais está familiarizado. Sendo usuário da Língua de Sinais, o surdo poderá desenvolver competência na leitura e na escrita em uma segunda Língua.

O Atendimento Educacional Especializado para aprendizagem da Língua Portuguesa exige que o profissional conheça muito bem a organização e a estrutura dessa língua, bem como, metodologias de ensino de uma segunda língua.

O Atendimento em Língua Portuguesa é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez na sala comum.

Considera-se importante a valorização da cultura e identidades surdas na sua educação, por exemplo, pelo entendimento da importância da presença de um instrutor surdo, bem como o estabelecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução e comunicação primordial, por ser a língua materna dos surdos, o que é realizado na escola de surdos realizou-se a observação Isto coloca a importância da linguagem, o educador precisa buscar entendê-los para qualificar a comunicação, proporcionados pela amplitude da linguagem, especialmente da Língua de Sinais, mas não se limitando a ela, e sim buscando todas as ações comunicativas que os alunos apresentam, por exemplo, a expressão, direcionando as atividades e que cada aluno nos comunica, para que estas aprendizagens sejam realmente significativas. Muito caminho ainda deve ser trilhado como a busca por traduções específicas para determinadas faixa etárias, uma vez que ainda há pouquíssimo material traduzido cujo público alvo sejam crianças surdas em fase de alfabetização sinalar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª. Ed. 2ª imp. São Paulo: Scipione, 1997.

BAHAN, Bem. Face to face tradition in the American Deaf Community in

HDirksen Bauman, Nelson J & Rose H (eds) Signing the Body Poetic.

University of California Press. 200.

BERGAMO, R. B. Educação Especial: pesquisa e prática. Curitiba: ibpex, 2010.

BRASIL, Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Brasília: Procuradoria Federal dos direitos do cidadão, 2004.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626/05, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 17 fevereiro 2020.

BRASIL. Instituto de Geografia e Estatística – IBGE. Estimativas populacionais dos Municípios em 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 10.098 de 2000, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016. Brasília, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Nota Técnica nº 55, de 10 de maio de 2013.

BRASIL. Decreto Federal n o . 5626/2006. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. 2002. Disponível em. Acesso em: 10fevereiro 2020.

_____. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). 1996.

Disponível em: Acesso: 16 outubro 2018. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Esplanada dos Ministérios, 2. ed. rev. Educação infantil, 4.Brasília, DF: MEC, SEESP, 2010.

_____. Lei nº. 10436, de 24 de abril de 2002. Disposto sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e das outras providências.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira, v. I. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CHAVES, H. V. Estratégias de Mediação e Construção Compartilhada de Conhecimento entre Surdos. Dissertação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

FERNANDES, Sueli F. Educação de surdos. Curitiba: IBPEX. 2007.

GOLDFELD, M. A criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio – interacionista. 2ª ed.. São Paulo: Plexua, 2002.

MEC. Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?

option=com_content&task=view&interna=1&id=9061 sala de recursos. Acesso em 07 fevereiro 2022.

NUNES, Sylvia da Silveira et al. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 3, p. 537-545, dez. 2015.

QUADROS, Ronice M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, ago. 2006.

QUADROS, R. M.; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In.: R. M. Quadros (Orgs.). Estudos surdos I (pp. 110-165).

Petrópolis: Arara Azul. 2006.

PACHECO, J.; ESTRUC, E.; ESTRUC, R. Curso Básico de Libras (Língua Brasileira De Sinais). V.8.08 Pg.01/53 ©Copyright 2008.

POKER, Rosimar Bortolini. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. UNESP, 2001. 363p.

SOUZA, Regina. Que palavra te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUANA NARDO DE MIRANDA

RESUMO

Este artigo aborda a questão da sexualidade ser ainda uma temática que causa certa esquiva no ambiente escolar, principalmente quando se trata da sexualidade infantil. Observam-se conflitos corriqueiros e intervenções

por vezes desproporcionais aos fatos do cotidiano, referentes a estas questões. Parte-se do pressuposto que a ação do docente pode estar embasada em seus conceitos pessoais, advindos de sua formação moral em sociedade, tendo assim referencial não científico sobre o desenvolvimento da sexualidade, ou seja, conceitos pré-estabelecidos. Buscou-se por meio de revisões bibliográficas desmistificar tais conceitos, trazendo para o debate a construção da identidade moral na contemporaneidade e a forma como se impõe a "repressão a sexualidade", consolidando posturas e atitudes que visam inibir a sexualidade nas crianças. Em contrapartida, temos o educando, sujeito em desenvolvimento, tendo a sexualidade como uma das vertentes de sua formação identitária. Por fim, busca-se contribuir para atenuar os conflitos e oferecer subsídios científicos para uma ação mais segura da escola e do profissional de educação.

Palavra-chave: Sexualidade. Conceitos. Infância. Sociedade. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa investigar as possibilidades de atuação do pedagogo referente à temática da sexualidade com crianças de até seis anos, no âmbito da Educação Infantil.

Os autores abordaram este assunto por considerá-lo de grande valia à compreensão sobre a sexualidade infantil, tendo em consideração os diferentes olhares sobre as situações escolares cotidianas consideradas "sexuais" como, por exemplo, a exploração do próprio corpo pela criança, a investigação dos pares, o exibicionismo, a reprodução de atos, etc. Também se faz aqui necessário ressaltar a dificuldade em encontrar material referente a essas questões no âmbito bibliográfico, mostrando que pouco tem sido objeto de pesquisa e preocupação na questão da sexualidade infantil na escola.

Nesta perspectiva se projeta a pesquisa com um caráter exploratório e adentrando em revisões bibliográficas das quais contribuíram teóricos como Michael Foucault e Rita Trevisan que expõem suas concepções históricas da sexualidade, além de Julio Grappa Aquino que estuda a sexualidade no ambiente escolar. Tais teóricos serviram como alicerce para o trabalho, analisando e compreendendo a condição sexual das crianças pequenas de forma explícita e científica, para ajudar a esclarecer as possibilidades de uma forma mais efetiva do pedagogo na educação infantil. No desenvolvimento deste artigo alguns aspectos psicológicos e biológicos foram abordados e analisados pelos mesmos influenciarem diretamente no desenvolvimento e representações sexuais infantis.

Observa-se que existem dificuldades do pedagogo em trabalhar com as manifestações sexuais das crianças pequenas. Uma das hipóteses presente neste artigo, parte do conflito entre a concepção de sexualidade do docente, construída socialmente ao longo de sua vida, e a sua compreensão de eventos desta temática no cotidiano escolar gerando dificuldades de se trabalhar abertamente este tema. Para trabalhar melhor essa hipótese, foi necessário discutir o contexto da formação moral e histórica dos indivíduos que atuam na docência e sua relevância no exercício profissional, esclarecendo assim o processo sócio-histórico da concepção da sexualidade, em particular a infantil.

Este trabalho visa contribuir na formação e atuação dos docentes nos centros e escolas de educação infantil de modo que as compreensões sobre sexualidade infantil, e suas expressões na educação infantil, possam ser baseadas em noções científicas mais esclarecidas e emancipatórias do comportamento humano.

2 Breve histórico da repressão da sexual

A temática sexualidade encontra-se nas relações de docentes e crianças, independente da escola e dos educadores realizarem ou não um trabalho dessa ordem. Cotidianamente ocorrem situações cheias de desafios e conflitos, que trazem a tona diversas questões permeadas de repressões, incertezas e mistérios, sem contar com as inúmeras situações de constrangimento tanto para educando, quanto para educadores. E quando se refere ao cotidiano da educação infantil, trata-se do:

> [...] conjunto de práticas, relações e situações que ocorrem efetivamente no dia-a-dia de uma instituição de educação, episódios rotineiros e triviais que ignorando por vezes os planejamentos, constituem a substância na qual se inserem as crianças ou jovens em processo de formação. (GALVÃO, 2004, p. 28).

Assim como as demais instituições sociais, a escola também transmite valores em relação à sexualidade, interferindo na construção da mesma. A situação que se apresenta hoje na educação infantil tem mostrado que este ambiente escolar encontra-se resistente sendo colocado como um "espaço da não sexualidade", pois todas as manifestações desta ordem quando não causam assombro, são impedidas ou ignoradas e o exercício recomendado é "deixar para mais tarde", contrapondo a idéia de Meirelles, que cita:

> Uma educação que não acolhe, que não propicia condições para a satisfação da curiosidade infantil, está inibindo não só essa curiosidade, mas o próprio desenvolvimento pleno da racionalidade humana, pois todo conhecimento, como a sexualidade, é patrimônio da humanidade. (MEIRELLES, 1997, p. 84).

A negação da sexualidade é resultado de um processo histórico, que tem sua origem na cultura européia, passando pela igreja ca-

tólica e que se acentuou com os adventos do puritanismo e do vitorianismo (RIBERO, 1990) movimentos que pregavam um comportamento sexual mais restrito. Tal postura se consolidou posteriormente com a ascensão da classe burguesa, pela utilização do discurso e pelo controle dos aparelhos do estado, como a saúde e a educação, como será discutido na próxima seção (FOUCAULT, 1998).

No Brasil essa repressão se iniciou por meio do catolicismo que defendia e determinava uma postura onde "[...] o uso da sexualidade era apenas destinado à reprodução. Desejo sexual e prazer eram considerados impróprios [...]" (RIBEIRO, 1990, p. 10), criando dessa forma "[...] diante de si um mundo 'anti-sexual'." A repressão sexual imposta pela igreja católica foi tão grande que no início do século XVI a Santa Inquisição utilizou seu tribunal para questionar as práticas sexuais das mulheres no nordeste brasileiro.

O discurso da não-sexualidade, ou da sua restrição, deixou essa temática fora dos interesses da educação formal, principalmente quando se trata de educação infantil, onde ainda se conserva a idéia de ausência da sexualidade (FREUD, 2002, p. 177). Esse tema só ganhou diferentes conotações recentemente, no ano de 1995, quando o Ministério da Educação (MEC), coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que representam o discurso oficial para a Educação. Só então o tema se tornou "curricular" para as escolas:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nessa vida, `curriculum vitae`: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2001, p. 150).

Porém, estabelecer parâmetros e diretrizes legais não trouxe a sexualidade de fato para dentro das escolas, uma vez que o próprio docente, por vezes, carrega em sua prática as concepções que se estabeleceram socialmente. Depois de tanto tempo de repressão e discursos controladores, observa-se conseqüências na formação moral dos indivíduos que hoje atuam na docência na educação, em particular, nesse caso, a infantil. O professor carrega para sua prática noções e princípios com base sociais pré-estabelecidas o que por vezes acarreta em situações de choque entre sua moral e o comportamento da criança.

3 As interferências sociais sobre a atuação do docente

Observa-se conflitos que ocorrem dentro dos centros de educação e escolas de ensino infantil relacionados à sexualidade da criança, como possiveis masturbações, reprodução de atos sexuais, perguntas eróticas, brincadeiras corporais com os pares e, simultaneamente, os efeitos causados no corpo docente com a consequente negação do fenômeno. O docente em atuação não pode ignorar os dilemas complexos que o profissional da educação enfrenta para atuar perante tais manifestações. Ignorar esse entrave cultural do educador é abandonar um dos pólos causadores do embate. Focar a criança e seu desenvolvimento é primordial, mas a atenção à condição histórico-social do docente é ponto vital para esclarecer o motivo da sexualidade ainda permancer entre os objetos obscuros do ensino escolar.

Por esta via, faz-se necessário analisar a formação moral do docente como cidadão, antes mesmo da sua formação profissional, considerando que este indivíduo está inserido em uma sociedade com determinado contexto histórico, se tornando vulnerável a uma vastidão de influências culturais que constituem sua personalidade, de modo que "[...] a construção da identidade é tanto um processo simbólico quanto um processo social que tem efeitos ou conseqüências materiais na vida dos sujeitos." (FURLANI, 2007, p. 283).

O conceito de sexualidade é temporal e, segundo Foucault, as estruturas das sociedades é que determinam atravéz do discurso a trajetória moral dos comportamentos. No Brasil além da influência católica, dos ideais vitorianos e puritanos, observa-se o interesse da classe burguesa, que determina uma sociedade economicamente focada sobre a necessidade de regular a produtividade dos indivíduos, criando mecanismos e padrões de controle rígidos frente às posturas sexuais dos indivíduos. Isso significa que quanto maior o controle sexual, maior o controle na produtividade laborial. É nessa ótica fortemente propagada pelos aparelhos ideológicos do Estado que se forma a concepção social sobre sexualidade. Tal concepção influi na constituição dos sujeitos que se tornarão docentes da educaçao infantil, e assim, carregam para sua prática traços das suas experiências religiosas, familiares, sociais, etc. (FOUCAULT, 1998).

Esses discursos trazem muitas vezes uma concepção de infância idealizada, pura e assexuada. Por isso, corriqueiramente o docente revestido de seus pré-conceitos ignora as possibilidades das manifestações sexuais, até enfrentá-las no cotidiano da educação infantil. "Uma característica da idéia popular sobre o instinto sexual é que ele está ausente na infância e só desperta no período da vida descrito como puberdade." (FREUD, 2002, p. 177). Essa é a primeira fonte de dificuldade que o profissional da educação encontra para uma melhor concepção da sexualidade das crianças de zero a seis anos. Dispersa, entre outros préconceitos, apresenta-se o mito da criança ser um ser puro e a sexualidade uma questão imprópria, limitada ao universo adulto, afastando professores dos conhecimentos fundamentados sobre o desenvolvimento infantil:

Faz parte da opinião popular sobre a

pulsão sexual que ela está ausente na infância e só desperta no período da vida designado puberdade. Mas esse não é apenas um erro qualquer, e sim um equivoco de graves consequencias, pois é o principal culpado de nossa ignorância de hoje sobre as condições básicas da vida sexual. (FREUD, 2002, p 177).

Nesta perspectiva podemos analisar que o professor que chega a sala de aula, antes de tudo é um sujeito social, "Antes que planejamos nossa aula, a vida nos planejou. Os professores são mais que os livros que leram, os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram." (FREIRE, 1995, p. 09). O docente que exerce sua atividade não é somente formado nos bancos acadêmicos e sim também através do contexto no qual se originam seus paradigmas como crenças, regras e moral coletivas, nas quais formulou seus ideais sobre certo e errado. Este conjunto de conceitos acompanha o docente e influencia o mesmo em sua prática.

O pedagogo na educação infantil diversas vezes se encontra em situações de conflitos no curso e depois de sua formação acadêmica, mas para superar estes conflitos faz-se necessário conhecer os processos de desenvolvimento de seu aluno, para que sua prática educacional supere o senso-comum e tenha um caráter científico. Existem processos biológicos e psicológicos que norteiam a sexualidade, o que a leva para além da esfera social.

4 O aluno enquanto indivíduo em desenvolvimento

Esta sessão tem como objetivo estabelecer a criança como, sujeito em desenvolvimento, onde a sexualidade se manifesta, além de ser um elemento psicológico estruturante da sua formação subjetiva.

A criança desde seu nascimento encontra-se em um processo de construção de identidade. Nesse processo a sexualidade é um dos elementos constituintes de seu desenvolvimento psicológico. Ao contrário dos mitos estabelecidos socialmente que afirmam uma não sexualidade infantil. Freud definiu a sexualidade desde o nascimento, passando por diferentes fases: oral, anal, fálica ou genital, latência e puberdade. Cada uma dessas fases comporta uma série de atitudes, padrões e curiosidades naturais ao desenvolvimento biológico e psicológico (MARTINS, 2008, p. 45). É comum, por exemplo, a criança na fase fálica voltar à atenção para o seu órgão genital, pois é nesse período que nasce o prazer na manipulação e exploração de si, parte do processo de autoconhecimento do corpo, portanto, da apropriação de si. Porém, na escola comumente essa situação é definida como masturbação, gerando uma apreensão em torno da atitude maior que o necessário, por vezes, até de forma traumática.

É interessante observar as características de cada fase, conhecer esse desenvolvimento, para estabelecer relações entre o olhar do adulto e a ação da criança, perceber as diferenças entre a representação de uma atitude: o que ela significa para um adulto, não necessariamente significa para uma criança. Para isso, é interessante explicitar com um pouco mais de atenção o percurso da sexualidade infantil e conhecer como se dá cada etapa de seu desenvolvimento, garantindo assim um fundamento para novas perspectivas e interpretações.

5 As fases do desenvolvimento sexual da criança na educação infantil

A sexualidade faz parte do desenvolvimento do indivíduo desde o momento de sua concepção. O que dificulta a interpretação desta é não conhecer como se dá esse processo. Desde o início do século XX alguns teóricos tem se debruçado sobre este tema, porém, encontramos em Sigmund Freud uma definição adequada das fases sexuais e a infância.

Observa-se que existe um "percurso" da sexualidade infantil, que passa por quatro fases: oral, anal, fálica e latência. Esse trajeto abre o leque de possibilidades de atitudes que podem ser consideradas naturais ao desenvolvimento humano. Então é necessário acompanhar com atenção cada etapa.

A primeira é a fase Oral, que começa no nascimento da criança e dura até por volta dos dois anos, nesse período, os prazeres da criança estão concentradas na região da boca. Bebês possuem curiosidade aguçada e nesse período, tudo o que lhe fornece contato íntimo vem por meio da boca (mamar, chupar chupeta, comer e golfar) (FREUD, 2002). Por isso, atitudes por vezes até desconhecidas pelo professor, como o morder os pares, nada mais são que a vontade de internalizar o objeto de desejo, ou expressar suas emoções. Para a criança nessa fase oral, a realização está em colocar para dentro do seu corpo aquilo que ela deseja, seja um brinquedo, a comida, o seio da mãe ou o próximo. É a única forma que ela discerne para se fazer isso é via boca. O que resulta em mordidas, chupões, brinquedos na boca e etc.

A segunda etapa da sexualidade infantil é chamada de fase Anal, é quando a criança começa a deixar as fraldas, o que geralmente ocorre entre os dois e três anos. Nesse período a atenção da criança se volta ao controle do esfíncter (controle sobre as fezes). É natural que nesse período a criança detenha a atenção naquilo que seu corpo produz, além de potencializar o prazer no contato com os adultos envolvendo as trocas (MARTINS, 2008). Não é incomum nos meninos a incidência de ereções, nas meninas lubrificação vaginal no momento da troca ou da evacuação, uma vez que o controle dos músculos envolvidos ao defecar gera uma sensação de prazer e orgulho sobre o produzido.

A terceira etapa desse percurso sexual começa entre os três anos e dura até mais ou menos os cinco anos de idade, sendo denominada fase Fálica ou Genital. Nesse momento a criança atenta para as regiões genitais, pois se intensificam a exploração de si e se possível dos próximos, de modo que "a atenção se volta para o próprio órgão sexual e nasce o prazer em manipulá-lo." (MARTINS, 2008, p.45). Nesse período é que a criança evidencia a diferença entre meninos e meninas, uma vez que consegue definir seu próprio sexo, o que incita sua curiosidade (FREUD, 2002).

Reconhecer a diferença e descobrir órgãos sexuais capazes de proporcionar prazer introduz este individuo, em amadurecimento biológico, em um universo que por vezes choca os adultos. Não é incomum nessa idade a masturbação (excitação voluntaria dos órgãos genitais) e os jogos sexuais (exploração do corpo dos amigos, brincadeiras de toque, esfregar genitálias, etc.). Porém para a criança, essas situações não são práticas sexuais como se concebe socialmente, ligadas a relação sexual, é simplesmente a exploração de sensações prazerosas (MARTINS, 2008).

E, por fim, a quarta e última etapa da sexualidade infantil, a fase da Latência. Essa etapa da vida das crianças começa geralmente a partir dos cinco anos e é uma época de intensas descobertas e mudanças sociais que acabam diminuindo a atenção sobre as questões sexuais, uma vez que a criança se volta ao desenvolvimento intelectual, social e questões de outros cunhos, o que desvia temporariamente determinadas curiosidades. "A curiosidade sexual existe, mas é canalizada em grande parte para o desenvolvimento intelectual e social" (MARTINS, 2008, p.45). Porém, se trata de inibição e não uma nulidade sexual, que ainda continua ativa, mas em menor intensidade.

Estas fases da sexualidade que se iniciam lá na primeira infância podem ser uma direção ao docente para conceber determinados acontecimentos do cotidiano escolar. Elas abrem margem para a discussão e possíveis direcionamentos dentro das unidades de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superação dos pré-conceitos, a possibilidade da escola de educação infantil se posicionar frente à sexualidade

Analisado que determinadas atitudes ganham no contexto escolar dimensão de supervalorização, percebe-se que esses conflitos muitas envolvem a formação moral dos educadores, em choque com a realidade do desenvolvimento infantil, ficando em aberto as possibilidades de atuação dos centros e escolas de educação infantil.

Traçar uma postura e oferecer formação continuada referente a estas questões seria uma possibilidade para atenuar atritos. Uma vez que quando a escola não se mostra com clareza, não possui uma postura definida frente à sexualidade, abre-se uma lacuna onde o docente, por vezes, acaba preenchendo-a de acordo ao seu conceito de certo ou errado. Por tal motivo, não raro são relatos de intervenções desastrosas, até traumáticas. Uma vez que o professor se impõe com rispidez, alvoroço, asco ou atitude semelhante, ele pode estar bloqueando uma via de comunicação da criança, minando sua curiosidade, eliminando seu espírito investigativo e criativo, como se observa:

Sabemos que o aprendizado, de uma forma geral, está subordinado à primeiras curiosidades infantis. A não satisfação das curiosidades da crianças sobre a sexualidade gera tensão e ansiedade na medida em que se constituem em questões significativas para cada sujeito e em núcleos importantes que impulsionam o desejo de saber ao longo da vida. A paixão pelo aprender articula-se com o prazer que também é vivido no âmbito da sexualidade. A sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir das características singulares e de sua articulação com o meio e a cultura (SAYÃO, 1997, p. 113).

É compreensível que o aluno desta idade, como em qualquer outra faixa-etária está em processo de aquisição de valores e códigos sociais, por isso, a escola pode e deve apresentar limites, questões ligadas a respeito, espaço público, privacidade e etc. Não se defende que tenha a naturalidade do desenvolvimento infantil como base para uma "liberação" de qualquer atitude, que pode ser inapropriada ao momento, mas, sim, que seja observado como as intervenções a estas determinadas ações poderão ser feitas, buscar garantir que ocorram com cuidado e clareza científica, norteando as atitudes das crianças quando necessário, sem repressão, sem exposição ou dimensão desproporcional, respeitando o aluno.

Esse processo de respeito e compreensão da sexualidade como elemento natural ao desenvolvimento da criança, pode ser considerado desde a elaboração do Projeto Político da escola, quando ela define suas posições, uma vez que a construção desta postura é uma produção coletiva, na qual está envolvida a comunidade escolar, a gestão, o quadro de apoio, os docentes e discentes. Além de que, posteriormente, o Projeto Político será documento regulamentado e irá ser objeto direto dos conteúdos e procedimentos pedagógicos que acontecerão no decorrer do ano, dando referências e oferecendo possibilidades.

Porém, a elaboração do debate sobre esta temática no intuito de propor uma postura frente a tal questão (sexualidade infantil),

abre um questionamento recorrente: "Qual o profissional responsável por tal ação dentro da escola? Qual a formação necessária, para atuar e/ou fazer projetos sobre sexualidade na escola? É necessário um professor biólogo?". Em resposta a tais questões a legislação dá respaldo para a atuação profissional de qualquer educador presente na escola e oferece garantia legal para que este atue com segurança, uma vez que a sexualidade é desde 1995 um tema transversal dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que tem validade em todo território brasileiro.

O PCN propõe que qualquer profissional pode se responsabilizar por um trabalho de Orientação Sexual e "não constitui pré-requisito que o professor seja da área de Ciências, já que não se trata de abordagem predominantemente biológica da sexualidade" (MEC, 1998, p. 332), se destacando que o mais importante nessa situação "[...] é que seja alguém que tenha um bom contato com os alunos e, portanto, um interlocutor confiável e significativo para acolher as expectativas, opiniões e dúvidas, além de ser capaz de conduzir debates sem impor suas opiniões." (MEC, 1998, p. 331).

No caso da educação infantil em particular, além de um bom contato com o aluno acha-se necessário um discernimento ao lidar com os pares tendo sensibilidade e assim compreender suas dificuldades ou entraves, para somente depois propor qualquer projeção, que envolva diálogo, possibilidades, perspectivas e projeto, tanto para trabalhar com os alunos, como para os educadores, inclusive nos momentos de formação. Os objetivos nesse caso são diferentes dos traçados nos projetos pedagógicos envolvendo o aluno (para a sala de aula) e os destinados a formação do educador, pois com os profissionais trata-se de uma desconstrução e reconstrução conceitual no campo da sua atuação, dado que o aluno geralmente está no seu percurso natural de desenvolvimento, sendo assim, são duas demandas distintas.

É importante questionar os motivos de profissionais de educação abordar diversas outras questões complexas como: racismo, violência, drogas, desemprego, etc. E se esquivar da sexualidade, muito provável, por ainda se influenciar pelo mito de que esta sexualidade não faz parte da constituição da criança, tornando-se assim, objeto secundário.

Fica nítido que o educador na escola de educação infantil poderá manter-se fiel aos seus paradigmas religiosos, familiares, psicológicos, sociais, enfim, preservar seus princípios, manter sua personalidade. Porém, é uma questão ética que este tenha o discernimento de seu papel profissional e seu compromisso educativo, em garantir um desenvolvimento saudável do individuo, concebendo que a sua atuação é profissional e não pessoal, o educador não pode se tornar um "doutrinador". E a escola cabe fazer o possível para impedir que esses valores externos não continuem a atravessar seus muros, infringindo o direito de todos a uma escola, pública, laica e gratuita, que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Reconhecer, assumir uma postura, oferecer formação continuada aos docentes, buscar recursos e qualificar profissionais para trabalhar a sexualidade em todos os âmbitos na escola é uma saída possível para minimizar os danos causados ao educador e o educando. Reconhecer a sexualidade infantil como natural ao desenvolvimento biológico, tendo uma influência positiva no aprendizado quando bem trabalhada, sendo ela fonte da curiosidade e descoberta de si e do mundo parece ser urgente.

Portanto, não se pode esquecer que a esfera infantil é um universo que exige dentre tantas outras competências: sensibilidade, habilidade e conhecimento. É na primeira infância que o individuo vai lançar suas raízes culturais, é lá na educação infantil que se começa a construção da sociedade vindoura, por isso, é necessário definir uma posição política da escola: pode-se continuar a propagar o senso-comum, deixando-o tomar corpo e se tornar verossímil, ou, repensar sua postura e abrir o leque de possibilidades, trazer para dentro aquilo que causa espanto e trabalhá-lo, buscando a mudança de paradigmas e uma construção mais digna de subjetividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais. Brasília, 1998.

DAOLIO, Jocimar. Da Cultura do Corpo. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade 1: A Vontade de Saber. Trad. de Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro. Graal, 1998.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

FURLANI, Jimena. Mitos e Tabus da Sexualidade Humana – subsídios ao trabalho em Educação Sexual. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Izabel. Cenas do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MARTINS, Ana Rita. O Assunto é Sexo. E é sério. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 214, Agosto. 2008.

MEIRELLES, João Alfredo Boni de. Os Ets e o gorila: um olhar sobre sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

NUNES, Cesar Aparecido. Desvendando a sexualidade. Campinas, SP: Papirus, 1987.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Educação Sexual Além da Informação. São Paulo: Epu, 1990.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

SCHINDHELM, Virginia Georg. Educar Para a Sexualidade é Educar para a Vida? Um estudo sobre a sexualidade infantil numa creche comunitária. 202 f. UNIRIO, Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Documentos de identidade: uma instituição às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TREVISAN, Rita. A sexualidade humana: Uma visão histórico-social. [s.d], [s.ed],[s.].

Disponível em: http://www.ritatrevisan.com.br/pdf/artigos/a-sexualidade-humana.pdf.

O ENSINO DA ARTE E O MULTICULTURALISMO NO BRASIL

LÚCIA HELENEA MASIERO GUIRELLI

RESUMO

Este trabalho se centraliza no ensino da arte contemporânea, avaliando as transformações trazidas por esta abordagem da arte ao universo pedagógico, tanto na atitude dos docentes, como na dos alunos. A partir dessa análise propomos uma reflexão sobre o potencial pedagógico presente nesse tipo de arte com vistas ao desenvolvimento de práticas fundamentadas nas propostas e formas de abordagem da arte contemporânea. São relacionados pensadores do ensino da arte como Barbosa e Hernandez, com teóricos da educação como Apple, Giroux e Freire. Percebe-se uma distância entre a cultura do aluno e as atividades curriculares aplicadas em sala de aula, no entanto consideramos a discussão sobre o ensino da arte a partir da introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, justamente para questionar a necessidade de um currículo nacional na atualidade, pois ao definir conteúdos iguais para todo o país, as diferenças culturais regionais são desconsideradas. É abordado ainda o Multicul turalismo, que encontrou no ensino da Arte um terreno fecundo, já que esta disciplina permite o conhecimento tanto de representações artísticas de diversas culturas quanto apenas de uma cultura hegemônica. De forma semelhante, a Cultura Visual, trazida por Hernandez, propõe a ampliação do repertório visual utilizado pelos professores de arte, buscando um olhar cultural e crítico destas representações.

PALAVRAS-CHAVES: Multiculturalismo, arte, contemporaneidade.

ABSTRACT

This work focuses on the teaching of contemporary art, evaluating the transformations brought by this approach of art to the pedagogical universe, both in the attitude of teachers and students. Based on this analysis, we propose a reflection on the pedagogical potential present in this type of art in order to develop practices based on the proposals and ways of approaching contemporary art. Art education thinkers like Barbosa and Hernandez are related to education theorists like Apple, Giroux and Freire. A gap is perceived between the student's culture and the curricular activities applied in the classroom, however we consider the discussion on art teaching from the introduction of the National Curriculum Parameters, precisely to question the need for a national curriculum today because when defining equal content for the whole country, regional cultural differences are disregarded. Multiculturalism is also approached, which found in Art teaching a fertile ground, since this discipline allows the knowledge of both artistic representations of different cultures as well as only one hegemonic culture. Similarly, Visual Culture, brought by Hernandez, proposes to expand the visual repertoire used by art teachers, seeking a cultural and critical look at these representations.

INTRODUÇÃO

O contato dos alunos com imagens e obras de arte é uma prática estabelecida no contexto da educação formal no Brasil desde a década de oitenta, quando novas propostas nortearam a arte-educação e o ensino da Arte no nosso país. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação na década de noventa, o ensino da Arte se estabeleceu como disciplina e vem, graças aos esforços pedagógicos e políticos dos arte-educadores, se afirmando como área de conhecimento dentro da escola. Diante desta situação, iniciamos uma reflexão em torno das teorias de currículo e das discussões sobre práticas de ensino da Arte.

O ensino de arte na contemporaneidade não se identifica mais com os princípios

modernistas, cuja ênfase residia na autoexpressão e o papel do professor resumia-se à facilitação do contato espontâneo do aluno com materiais expressivos e com técnicas produtivas. Ensinar e aprender arte tornou-se uma atividade complexa, pois pressupõe um intenso diálogo, do professor e dos alunos, com o objeto artístico reconhecido como produto da cultura e como método de conhecimento. Esta mudança de paradigma no ensino de arte está anunciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de arte. Neste documento, a arte é concebida como objeto de conhecimento que guarda as suas particularidades e similaridades com as outras 22 áreas, tendo em comum com a ciência o fato de resultar da "ação criadora do homem" na busca de atender à sua necessidade de significação da vida, juntamente com "as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, que formam o conjunto das manifestações simbólicas da humanidade"(Brasil, 1997, p. 16).

As teorias que norteiam o ensino da Arte atualmente enfatizam as inter-relações entre o fazer artístico, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra ao mesmo tempo em que consideram o ponto de vista do aluno, seu contexto e suas leituras de mundo, com o propósito, segundo Efland, de

[...] contribuir para o entendimento dos panoramas social e cultural habitados pelo indivíduo. As crianças do amanhã precisam das artes para capacitá-las a compreender e a comunicar-se com os termos de sua sociedade, para que elas possam ter um futuro nessa sociedade (EFLAND, in BARBOSA, 2005).

Mas um enorme abismo separa o anúncio do novo quadro de referências conceituais e o exercício profissional do professor de arte, mesmo em uma cidade como São Paulo onde, supõe -se, que as diretrizes educacionais são mais divulgadas. A frágil formação do professor e as visões que ainda se tem acerca do ensino de arte, associados aos problemas e dificuldades que encontra no exercício da profissão, levam-no a reproduzir uma prática irrefletida, desprovida de fundamentos, a um exercício docente sem significação.

A contemporaneidade trás novas formas de se relacionar em todos os setores da sociedade e indica tendências globalizadas em prol da vida com qualidade e sustentável. Isso é resultado da conscientização da sociedade globalizada e das mobilizações através das mídias para disseminar as diversas culturas. É um momento importante para a educação, os alunos estudam cada vez menos e, na maioria, as escolas não conseguem acompanhar o desenvolvimento intelectual, emocional, cultural e social dos estudantes e, ainda está responsável de incentivar entre eles, formas de ler e se integrarem neste mundo adverso e de complexidades.

PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE

Qualquer modificação de qualidade no ensino de arte no espaço escolar só será possível quando os avanços teóricos, sejam conceituais ou metodológicos, estiverem a serviço de uma efetiva capacitação de docentes, tanto inicial quanto continuada, que possa ser verificada em uma mudança de atitude perante à complexidade do processo ensino-aprendizagem da arte.

É fundamental que se busque meios de ampliação das oportunidades de capacitação de professores, principalmente daqueles ligados à escola pública, o que significa também ampliar as oportunidades de contato intenso com a cultura de modo geral, e é muito possível e necessário que esta capacitação se dê também no espaço escolar.

Voltando ao período a partir da República, quando a educação era centrada no ensino e na figura do professor (IAVELBERG, 2006), vemos o ensino da arte vinculado à cópia de modelos e exercícios de treino de habilidades, onde a questão técnica predominava. Não se levava, então, em conta as diferenças individuais na aprendizagem dos alunos, que era concebida como introjeção de modelos de referência neoclássica e pré-moderna.

Da pedagogia tradicional à pedagogia nova, ambas pontuadas por Fusari (2001) com a tendência Idealista-Liberal, vimos o ensino da Arte passar, ainda na primeira metade do século XX, de uma proposta que priorizava os conteúdos e via o aluno como ser depositário destes conhecimentos, para outra que defendia práticas que refletiram as correntes artísticas modernas, enfatizando a livre-expressão, a subjetividade, a originalidade, a espontaneidade, a criatividade e a individualidade.

Na segunda metade do século XX, porém, na Europa, Estados Unidos e, posteriormente, no Brasil (década de oitenta), desenvolveram-se várias pesquisas e estudos que resultaram em transformações que refletiram inquietações trazidas pelas sociedades pós-modernas (inquietações essas que eram já traduzidas pela arte produzida nessas sociedades) e o ensino da Arte passa a se identificar com a tendência "realista-crítica" que vigora até os dias de hoje e, segundo a qual

a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conte-

údos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados as realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com saber trazido de fora. O professor é o mediador da relação pedagógica, um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma 'ruptura' entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais (FERRAZ&FUZARI, 2001).

Em 1918, Franklin Bobbit publicou seu primeiro livro sobre currículo. Bobbit estabeleceu em seus estudos uma relação entre os princípios da administração e a educação, cuja principal meta era a busca da eficiência através da padronização e organização dos conteúdos. Para ele "o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática" (SILVA, 2005, p. 24). Já em 1949, Tyler corrobora as ideias de Bobbit e exerce grande influência na educação de países como Estados Unidos e Brasil. As perguntas que Tyler acredita que devam ser feitas mostram os objetivos e as implicações deste modelo de currículo.

O ensino da arte neste período também foi marcado por práticas tradicionais como desenho clássico, desenho geométrico, barras decorativas, canto orfeônico, entre outras. As atividades deveriam ser "fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral" (FERRAZ e FUSARI,2001).

Essa mudança na abordagem transforma os modos de percepção do público, de forma geral, e também dos arte-educadores, que teriam que rever, inclusive, os seus discursos sobre ela. Enquanto o público, diante do estranhamento e questionamento indicados pela arte contemporânea, muitas vezes se retrai, do arte-educador é esperada uma atitude além do gosto ou não gosto. Ele precisa vencer o preconceito, se aproximar, conhecê-la, desenvolver um diálogo com ela, compreendê-la a ponto de transitar sem medo pelo conjunto de mudanças proposto por esta abordagem da arte. Como primeiro desafio, então, o professor está diante da necessidade de proximidade, estudo e atualização. Como coloca Sadek (2006):

[...] para conviver com a arte contemporânea é necessário conhecer vários assuntos. De taoísmo a trânsito, de física a moda, de fotografia a filosofia, de produtos industriais a sucatas, cada artista requer uma base de conhecimentos para ser entendido. É preciso saber sobre História da Arte, ter referências sociológicas, navegar pela psicanálise.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO MULTICULTURAL

Barbosa, em A imagem no ensino da Arte, cita o período (final dos anos 80) em que foi sugerida por alguns deputados a retirada da disciplina Arte do currículo. Neste momento ela pensa: que querem estes políticos? Que pode significar um bom (e crítico) ensino da Arte? Certamente pode significar problemas para a classe dominante. A autora cita a indignação dos jovens americanos nos anos 60 e 70 com a guerra do Vietnã, quando faziam passeatas e mostravam-se claramente contra a política governamental. Segundo Barbosa, estas manifestações estavam ligadas ao alto nível do ensino da Arte de então. Hoje, os Estados Unidos vivenciam outro período de guerra, mas desta vez com grande aceitação dos jovens. Estes questionamentos que a autora faz são essencialmente políticos e mostram preocupação com a relação proposta por Apple entre currículo e poder.

O ensino de Artes no Brasil, atende às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), como referenciais para a execução do conteúdo artístico. De acordo com tais documentos O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p.20-21).

A educação em arte, conforme está concebida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, atende às exigências das abordagens histórico-educacionais ajustadas com a forma de ser do capital. O projeto neoconservador e neoliberal ao qual os PCNS correspondem, privilegia o ensino escolar como propulsor de competências e habilidades. Estas habilidades estão respaldadas em atender às demandas do capitalismo.

[...] a cartilha do Instituto Liberal demonstra o papel estratégico que tem a educação no projeto neoliberal. Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrela a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com

o objetivo de preparar os estudantes para aceitar o postulado credo liberal (SILVA, 2005, p. 12).

A proposta que o Parâmetro Curricular em Artes apresenta direciona o ensino de artes voltado para a expressão do aluno, para a comunicação social, para o enriquecimento cultural e apreciação estética. Estas propostas delegadas à educação estão ligadas a questões sociais, portanto, objetiva-se a formação de um homem que atenda às necessidades da sociedade. Necessidades essas que condizem com a complexidade do sistema econômico.Os PCNs enfatizam o ensino voltado para formação do homem cidadão.

Este homem cidadão que é flexível às exigências do mercado e está disposto aceitar as condições impostas pelo capital. Ser cidadão na era da globalização é pertencer a massa social que possibilita a incrementação do capitalismo pela via da mão-de-obra barata e do esvaziamento intelectual. Ser cidadão sob estas condições é ser álibi da barbárie econômica. Por isto, cada vez mais surgem nas escolas e nas empresas projetos de cidadania, para que o indivíduo esteja condizente com as propostas com os planos econômicos, dificultando a possibilidade de transformação social.

Se a Arte se apresenta como uma possibilidade de inserção do indivíduo em sua sociedade, é colocada ao ensino da Arte a tarefa de educar leitores de obras artísticas, ocupando seu espaço como mediador entre público e produção artística e, consequentemente, entre o indivíduo e sua sociedade. A preocupação com múltiplas culturas é uma das características do período pós-moderno. Segundo Silva, "o pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo, e a mestiçagem - de culturas, de estilos, de modos de vida. [...] O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura. (SILVA, 2005). Os adeptos da educação multicultural passam a questionar a estruturação do currículo, pois "o cânon do currículo universitário fazia passar por cultura comum uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante". (SILVA, 2005, p. 88).

O Multiculturalismo encontrou no ensino da Arte um terreno fecundo, já que esta disciplina permite tanto o conhecimento de representações artísticas de diversas culturas quanto uma cultura hegemônica. Os estudos multiculturais em Arte pretendem que sejam apresentadas na aula outras obras e não apenas aquelas da tradição europeia, branca e mascul ina. Segundo Hernández, conhecer obras de outras culturas não é uma atividade apenas visual, é reconhecer uma outra sociedade. "Essa perspectiva de olhar a produção artística é um olhar cultural". (HERNANDEZ, 2000).

Para Gonçalves e Silva (2001), o multiculturalismo "é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem." Ele inicia, então, no âmbito dos movimentos sociais e, posteriormente, é introduzido no contexto educativo por docentes afro-americanos da área dos Estudos Sociais. Entre as propostas desses pesquisadores, estão o desenvolvimento de

novas metodologias, principalmente para o ensino de estudos étnicos, e importantes reformulações de currículos e ambientes escolares, articulando cultura e identidade, bilinguismo e desempenho escolar, formação de professores e diversidade cultural (Gonçalves; Silva, 2001).

Além dos termos "múltiplas culturas musicais", "culturas musicais estrangeiras", "preconceito e as atitudes racistas e nacionalistas", "diversidade cultural", "meltingpot" e "mosaico de várias comunidades étnicas" que se articulam com o pluralismo cultural e o multiculturalismo pluralista, é possível observar nos dois textos a ênfase no repertório a ser utilizado em sala de aula; "os elementos das músicas do mundo; os contextos culturais dos 'objetos' musicais; e planejamento e implementação de currículo" (ELLIOTT, 1989).

Essas tendências do multiculturalismo na educação musical, colocadas acima, serão insuficientes se quisermos interferir nas políticas públicas para a cultura, arte e música. Para isso, faz-se necessário não apenas visualizar as diferenças e incluí-las nos programas de formação de professores, mas querer o desafio de construir uma sociedade melhor, democrática e não discriminatória, a partir de uma educação musical intercultural.

Em seu sentido mais amplo, a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. (UNESCO, 1982, p. 39)

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural foi elaborada em 2001. No artigo 1º intitulado "diversidade cultural: herança comum da humanidade" a cultura toma diversas formas ao longo do tempo e do espaço e a diversidade está incorporada na unicidade e pluralidade das identidades grupais que representam a riqueza simbólica da humanidade. Fonte de troca, inovação e criatividade, a diversidade cultural é "tão necessária para a espécie humana quanto a biodiversidade é para a natureza".

O multiculturalismo é a pluralidade de identidades culturais e é contra à padronização e uniformização definida pelas classes

dominantes, respeitando os diversos pensamentos sobre o mesmo tema, repudiando o pensamento único. Entender como as formas de tratar a diversidade vêm contribuindo no processo de inclusão ou exclusão, É observarmos a história para lembrar que nossa sociedade adotou um tipo de escola que não respeita as diferenças e continua, ao longo dos tempos, a reproduzir este sistema. Só a partir do século XX o sistema educacional brasileiro; como reflexo da democracia como a melhor forma de organização, começou a questionar os regimes autoritários. A partir deste momento que o papel da escola passou a ser também questionado, isso enquanto reprodutora de um modelo excludente. Por isso a escola e os professores estão cada vez mais responsáveis a pensar seu papel diante de tantas manifestações e transformações sociais e exigências enquanto cidadãos. Os maiores desafios estão em buscar soluções aos problemas provocados pela lógica do mercado e do consumo, respeitando o direito a pluralidade e às diferenças culturais, pois cada grupo social idealiza a realidade a seu modo, atribuindo a ela diferente sentido e significação.

O multiculturalismo no âmbito da educação implica em repensar formas de identificar, respeitar e valorizar as diversas identidades em uma única política pedagógica e em um único currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das propostas do Multiculturalismo e da Cultura Visual, torna-se necessário perguntar "por que sempre aparecem as mesmas obras no livro texto? Quem decide que sejam estas e não outras? Por que não há obra de mulheres?" (SILVA, 2005, p. 50).

Essas perguntas são semelhantes às que Apple faz, e mostram preocupação com poder, cultura e gênero, relacionados com as teorias crítica e pós-críticas. O Multiculturalismo, os Estudos Culturais e a teoria de Cultura Visual nos mostram a relação entre cultura e poder e propõem questionamentos quanto à cultura dominante. Se é importante valorizar diversas culturas, deve-se tomar conhecimento da cultura do aluno. Portanto, pensar o currículo e o ensino dentro da perspectiva multicultural é conectá-los com as "necessidades, experiências e comunidades dos estudantes". (DANIEL, 2005), ideias que parecem ir contra a imposição de um currículo nacional que homogeneíza as diferenças culturais.

Mas ao valorizar a cultura do aluno, por paradoxal que pareça, o professor corre o risco de ser mero reprodutor do senso comum ou da cultura dominante. Hernández relata o esforço de professoras em trazer a cultura do aluno para sala, mas que terminaram por montar um teatro intitulado 'O maravilhoso mundo da Disney', pois foram estas as questões que as crianças trouxeram: influências da Disney. Por isso podemos trazer diversas outras culturas e arte, como as indígenas que são tão ricas, com suas pinturas corporais cheias de significado e lendas que para eles são histórias sagradas, seu artesanato e seus instrumentos musicais. E ainda tem também toda a cultura dos Negros, seus desenhos nos tecidos, símbolos adinkra, que representam conceitos ou aforismos. Adinkra são amplamente utilizados em tecidos, logotipos e cerâmica. Também são incorporados a outras características arquitetônicas. Então, a questão não é apenas apoiar irrestritamente a cultura do aluno e sim trazê-la para sala de aula para contextualizá-la com outros elementos, enriquecê-la, e para uma reflexão crítica e consciente da mesma. O ensino na escola da Arte contemporânea está vinculado às imagens e, não somente as obras clássicas que estão na maioria dos livros. A imagem intensifica-se todo dia, na mesma medida em que novas formas de reproduzi-las estão sendo apresentadas. A cultura da imagem assume um papel fundamental na sociedade contemporânea e, está na escola e no professor de Artes Visuais, a função de educar esteticamente, buscando no grande repertório de imagens disponíveis, as que possam ser importantes na formação crítica desses indivíduos. Na diversidade do conhecimento e das experimentações artísticas, os alunos desenvolvem a percepção e o senso estético, essenciais para a compreensão global através de um diálogo efetivo com seu espaço e sua realidade.

Portanto, no ensino das Artes Visuais, torna-se necessário desenvolver experiências vivas na perspectiva multicultural. Devem dar "à voz", dentro da experiência pedagógica, narrativas construídas por grupos, suas experiências de vida e visões de mundo, com referenciais para compreender as relações e mediações do contexto global; valorizar sempre o conhecimento que vem do cotidiano dos alunos, de suas famílias e culturas, entendendo que o conhecimento deve estar situado no interior da pessoa, em contextos socioculturais pessoais; destacar a importância do significado que os estudantes atribuem ao conhecimento, a partir de vivências como pessoas, o que pressupõe a valorização do processo de aquisição do conhecimento e uma posição crítica em relação a ele; valorizar a relação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, na experiência pedagógica.

E, ainda, enfatizar: o conhecimento da arte produzida pelos diferentes grupos culturais, em nível local, regional, nacional e internacional, destacando-se a desenvolvida por grupos culturais particulares minoritários; a necessidade de se conceber a arte como possibilidade de transcender fronteiras culturais, de formar novas identidades, ricas e híbridas; o conhecimento de artistas contemporâneos que abordam em seus trabalhos a relação entre arte e identidade cultural, arte e ecologia, bem como de outros produtores culturais; ênfase no contexto histórico -cultural, no qual o objeto artístico foi produzido e no processo de

criação vivenciado pelos diversos produtores culturais; as múltiplas possibilidades de interpretação de uma única obra, já que ela varia conforme o contexto cultural do interpretante; análise da cultura dominante, principalmente da cultura de massa e dos problemas relativos ao etnocentrismo e aos diversos tipos de discriminação; o significado que os alunos atribuem ao conhecimento construído.

Nessa situação educativa se propõe que os elementos visuais e formais deixem de ser vistos como conteúdos em si mesmos e passem a ser abordados no contexto das obras como meios do acesso aos seus sentidos, relacionando-se as artes com outras experiências humanas em propostas educativas orientadas para a dissolução das fronteiras entre a arte popular e arte erudita, assim como entre as artes legitimadas e visualidades outras que muitas vezes passam ao largo do campo das artes visuais. Os temas, as ideias, os aspectos sociais e políticos, antes preteridos pelo estudo formalista da arte, passam a ser valorizados atentando se para a produção artística em diálogo com a diversidade, a multiplicidade e a mistura de perspectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. Arte/Educação contemporânea – Consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez, 2005.

BRASIL/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, Brasília, 1997.

DANIEL, V. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In: BARBOSA, Ana Mae. Arte educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 264 -276.

ELLIOTT, D. J. Key concepts in multicultural music education. International Journal Music Education, n. 13, 1989.

FERRAZ, M. H. C.; FUZARI, Maria F. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, A. O.; SILVA, P. B. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HERNANDEZ, F. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IAVELBERG, R.O ensino da arte se transforma, in Arte contemporânea em ações interdisciplinares na escola. SESI – Arte-Educação, 2006.

SADEK, J. R. A arte do nosso tempo. SESI – Arte-Educação, 2006.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O TEATRO E A ARTE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

MÁRCIA CRISTINA PRÉTOLA MISSIAGIA

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. 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.

ABSTRACT

Through the presence of the accountant it involves the following resources memory, imagination, emotion, spontaneity, in addition to musical instruments and the music itself that act together in the meaning of the story during the action of telling. With this objective of contributing to the expansion of the art of storytelling, winning more accountants and listeners. And following this context, it was possible to demonstrate that Storytelling, as another strategy in the training of readers, thus ensuring the enrichment of the educational process from a perspective that values the constitution

of critical and reflective subjects, in addition to they continue to transmit the culture of the peoples and in this way perpetuate themselves, and not letting this great cultural wealth die. Art as culture works with the knowledge of history, of artists who contribute to the transformation of art. It is very important that the child, from early childhood education, has knowledge of art and develops theaters in their daily lives with pedagogical practices. You don't know a country without knowing its history and art. In addition, the arts extend the possibility of interculturality, that is, to work on different cultural codes. The school must work with different codes, not only with European and white North American, but with indigenous, African and Asian. By making contact with these differences, the student eases his visual perceptions and breaks prejudices.

Keywords: Art; Education; Theater; School.

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, eram 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. E 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 artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

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”.

METODOLOGIA

A pesquisa é exploratória e com instrumento para coleta de dados. Os estudos foram desenvolvidos com base na pesquisa bibliográfica, pois esta é construída a partir do material já elaborado, constituído, principalmente de livros e artigos científicos.

RESULTADOS E DICUSSÃO

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 in-

telectual, 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 da 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 da 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 relacionarse com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando 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 distinguir 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 linguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

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.

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 infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré- escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paul,1996.

O DESENHO E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS

MÁRCIA STOILOV

RESUMO

A escola e a educação atualmente entendem o indivíduo como um ser em formação, único, dentro de uma heterogeneidade imensa que existe na sociedade atual. Para isso, o processo de ensino e aprendizagem deve privilegiar as múltiplas inteligências e a pluralidade das ações. Esse estudo se justifica pelo entendimento que uma educação plural passa pela presença da arte na escola, vital para o desenvolvimento do ser humano, nas suas mais diferentes formas. A arte como forma de expressão e de linguagem acompanha o ser humano desde seus primórdios na Terra, desde a mais tenra idade até a sua velhice. Tem como objetivo demonstrar como a arte por meio do desenho é importante para o desenvolvimento do indivíduo dentro da escola. Como objetivo específico, a importância dessa forma de expressão desde a educação infantil e acompanhando o desenvolvimento desse aluno, sendo uma de suas primeiras formas de expressão e de linguagem. Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em livros, artigos e sites sobre a importância da arte para o ser humano, a arte na escola, o desenho como forma de expressão e de linguagem dentro do âmbito educativo desde a educação infantil e presente durante toda a vida do educando. Amparado nesses autores, haverá a devida comprovação científica, eliminando qualquer aproximação com o senso comum.

Palavras-Chave: arte, desenho, forma de expressão e linguagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente a educação entende o ser humano como um ser plural, com toda a sua diversidade, diante de suas especificidade e potencialidades. Nesse âmbito a escola tem o dever de utilizar as mais variadas formas e metodologias para buscar esse desenvolvimento pleno do indivíduo.

Esse estudo se justifica pelo entendimento que uma educação plural passa pela presença da arte na escola, vital para o desenvolvimento do ser humano, nas suas mais diferentes formas. A arte como forma de expressão e de linguagem acompanha o ser humano desde seus primórdios na Terra, desde a mais tenra idade até a sua velhice.

Tem como objetivo demonstrar como a arte por meio do desenho é importante para o desenvolvimento do indivíduo dentro da escola. Como objetivo específico, a importância dessa forma de expressão desde a educação infantil e acompanhando o desenvolvimento desse aluno, sendo uma de suas primeiras formas de expressão e de linguagem.

Como metodologia, foi utilizada uma revisão bibliográfica com uma pesquisa em li-

vros, artigos e sites sobre a importância da arte para o ser humano, a arte na escola, o desenho como forma de expressão e de linguagem dentro do âmbito educativo desde a educação infantil e presente durante toda a vida do educando. Amparado nesses autores, haverá a devida comprovação científica, eliminando qualquer aproximação com o senso comum.

A escola é composta de um ambiente plural e diverso, onde aprende-se com as diferenças, onde a capacidade de poder se expressar das mais variadas formas deve ser intensificado e sempre estimulado, na busca de um indivíduo criativo e capaz de expor seus sentimentos, em uma sociedade que precisa cada vez mais de respeito, harmonia e resiliência.

2. AS ARTES E O SER HUMANO

A arte acompanha o indivíduo desde o seu aparecimento no planeta, servindo como mais uma forma dele expressar seus sentimentos, desejos, quereres, expor seu cotidiano, acontecimentos, e assim por diante. A arte e suas mais variadas formas de exposição, na realidade são formas de linguagem e de comunicação.

A arte possibilita o processo de aprendizagem dos indivíduos através de trocas e experiências do ser humano com o seu meio cultural e historicamente, criando ao longo dos séculos, uma vez que torna o passado conteúdo significativo do presente reelaborando estruturas para o futuro. (SIMÓ, 2010)

Outro ponto relevante é a capacidade de que a arte tem de ser individual e coletiva ao mesmo tempo, expressando os sentimentos e as ações ora de um indivíduo, ora de uma sociedade ou, até mesmo, de muitas ao mesmo tempo. Por meio da arte há o estímulo das mais variadas sensações que, na maioria das vezes, estão enclausuradas no íntimo de cada um.

Esse conceito promove a constatação de que o homem, um ser social, pertencente a uma sociedade com normas e condutas, com uma diversidade escancarada e complexa, acaba tendo a arte como um importante canalizador no que se refere à sua capacidade de expressão.

Vygotsky (2012) descreve que a arte é social no ser humano, já que O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais. É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca. O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural.

A arte é parte integrante do ser humano e da sua história, como vem sendo descrito constantemente nesse estudo científico, e não aceitar ou conservar essa ideia irá promover o impedimento de um desenvolvimento efetivo e pleno dele, bem como de toda a sociedade.

O homem é constituído a partir de relações com os seus pares, numa determinada cultura e em momento histórico específico e a arte serve como canal de articulação entre seus saberes e os saberes culturalmente organizados, em constante fazer e refazer com significados diversos. (SILVA RIBEIRO E MIETO, 2010)

O homem, desde os seus primórdios na Terra expressou seus sentimentos de formas diversificadas, e no âmbito artístico, várias comprovações são existentes. Eles se expressaram por meio de números, códigos, rabiscos, como uma forma de comunicação, explanando todo seu desenvolvimento psíquico, social e cultural através das artes. A partir disso, podemos entender a importância da arte dentro da escola, no meio educacional desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Hoje, as aulas de Artes já são uma realidade nas escolas brasileiras, na maioria delas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, com o chamado professor especialista. Ou seja, aquele profissional que fez o curso de licenciatura de artes e se torna apto a ministrar aulas desse componente curricular.

Esta maneira de propor o ensino da arte rompe barreiras de exclusão, visto que a prática educativa está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de experimentar de cada um. Dessa forma, estimula-se os educandos a se arriscarem a desenhar, representar, dançar, tocar, cantar, escrever, pois trata-se de uma vivência, e não de uma competição. Isso descaracteriza a errônea ideia de que artes só é proveitosa para aquele aluno que tem habilidade para o desenho, para o teatro, para atividades de manipulação, pois, na realidade, ela é para todos.

Descrito por Duarte Jr. (2003), a educação gira sempre em torno da criação e da criatividade, pois ao aprender o aluno criará um esquema de significados que permite interpretar sua situação e desenvolver a ação numa certa direção. Dentro do meio educacional, nas aulas de artes, essa capacidade de expressar os sentimentos passa a ser possível, de uma forma mais ampla, dando possibilidades ilimitadas a nossa capacidade de criar.

A criatividade é uma palavra repleta de imaginação, de possibilidades e de geração de novas ideias ou realizações. Nesse sentido, torna-se inadequada a postura daqueles que concebem criatividade como produto novo ou fútil, como um ato consumado. Criativo é aquele que possui energia potencial para realizar transformações pessoais em seu ambiente. (LA TORRE, 2006, p. 91)

A arte, entendida como o saber sensível e estético, é vista como sendo a mesma desconsiderada pela modernidade em detrimento do conhecimento intelectual, chegando até mesmo a ser considerada um obstáculo para chegarse à verdade. Já na área industrial ela,

meramente, é vista como fonte para apurar lucro; deixando de lado a sua intencionalidade por parte do seu idealizador a de desenvolver a sensibilidade dos consumidores. Por isso, em muitos casos, ela não recebe a devida importância que deveria ter.

Esses pensamentos acabam prejudicando a intensificação dessa matéria nas escolas, onde, na realidade, Artes deveria estar sim em um primeiro plano, já que tem como premissa básica o desenvolvimento da criatividade e expressividade, qualidades tão importantes em um mundo tão diversificado e globalizado.

A criatividade é uma palavra repleta de imaginação, de possibilidades e de geração de novas ideias ou realizações. Criativo é aquele que possui energia potencial para realizar transformações pessoais em seu ambiente. (LA TORRE, 2006, p. 91)

Fusari e Ferraz (2001) relatam que, no contexto da educação escolar, a disciplina Arte compõe o currículo compartilhado com as demais disciplinas num projeto de envolvimento individual e coletivo. Dessa forma, o docente de Arte, em conjunto aos demais professores e por meio de um trabalho formativo e informativo, pode contribuir na preparação de indivíduos para que percebam melhor o mundo em que vivem, saibam compreendê-lo e, assim, nele possam atuar.

O campo da arte e seu ensino é constituído por conhecimentos próprios, sendo que estes possibilitam que o indivíduo no contato com a arte perceba o seu mundo, as relações existentes nele, possa expressar-se, mostrar suas opiniões e visões, dialogando assim com os aspectos que envolvem o seu estar no mundo. (SIMÓ, 2010)

A partir disso, percebe-se que estamos caminhando para uma perda da sensibilidade humana induzida pela produção artística contemporânea, a qual não volta os olhos para a questão de valorizar o conhecimento de que todo ser humano traz consigo, uma marca nascida com ele, e que tem toda a possibilidade de desenvolver-se diante da troca e do acolhimento do meio em que vive, sendo nesse momento que a arte, está presente e com grande importância para o desenvolvimento da criança.

3. DESENHO COMO FORMA DE ARTE NA EDUCAÇAO DESDE OS ANOS INICIAIS NA ESCOLA

O desenho para a criança desde a mais tenra idade, é uma das formas de expressão mais utilizadas e prazerosas para a mesma. A criança, muito diferente do adulto, realiza uma interação muito mais sincera e direta, promovendo dentro do seu imaginário e forma de agir, suas condutas próprias, novas regras e na maioria das vezes não se importando com os erros ou o número de tentativas existentes.

Para a criança, desenhar é mais do que escrever através de imagens ou desenhos, pois ela utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações e outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de puramente desenhar. É possível ver essa criança interagir com material que está usando para desenhar de forma subjetiva e momentânea, revelando o que pretende, e mesmo quando não há pretensões, realiza ações para poder desenhar. (DERDYCK, 2003)

Ela desenha, pois trata-se de uma brincadeira prazerosa, pois acima de tudo nessa atividade a mesma que realiza as regras, livre de convenções e padrões. Essa ideia torna-se mais perceptível na educação infantil, onde essa criança possui um egocentrismo insistente e as atividades individuais são mais prazerosas (dentre elas desenhar) para a mesma. Porém o fato de gostar de realizar ações sozinhas devido ao seu egocentrismo, não é razão para que na escola, mais precisamente na educação infantil, durante a aula, essa mesma criança desenhe sempre de forma individual. O desenho deve e pode também ser estimulado em duplas, trios, grupo e nas mais variadas formas, materiais e assim por diante.

A brincadeira lida com experiências através de situações artificialmente criadas, no desejo de dominar a realidade, é a manifestação de necessidade vital:

"agir sobre o mundo que a cerca. (DERDYCK, 2003)

Essa ludicidade é o que estimula a criança a desenhar como uma brincadeira, acontecendo a partir de um relacionamento mútuo entre essas duas ações, que podem estar tão interligadas, que em vários momentos a ação do brincar pode acontecer no ato de desenhar, e o inverso também.

A imaginação ganha asas no ato de desenhar, tratando-se de um intenso jogo de faz de conta, sem limites para criar, produzir e se desenvolver. Quando a criança está desenhando, ela desenvolve suas capacidades de observação, de entendimento, de memorização, de poder de decisão. Essas capacidades ela vai utilizar por toda a sua vida.

A criança mostra claramente em seus desenhos as influências da cultura na qual está inserida. (SANS, 1994).

Na educação infantil, o desenho pode é considerado uma verdadeira linguagem subjetiva e está ligada como a forma de como a criança vê o mundo em que vive e interage. Nesse cenário, o desenho assim como o brincar são formas de expressão que permitem a criança conhecer e entender a realidade do qual faz parte, de forma individual e posteriormente coletivamente.

Derdyk (2003) descreve que compreendendo o grafismo como meio de expressão,

é viável que este se torne um mediador na investigação das "vozes infantis". Não significa dizer que o mesmo deva ser desenvolvido através deste intuito e muito menos banalizar o grafismo com meras suposições, mas identificá-lo como um meio de diálogo entre a criança consigo mesma, com seus pares e com a sociedade. "O desenho é a manifestação de uma necessidade da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar".

Dentro da educação infantil, a forma como o desenho é estimulado e toda a ação que a criança envolve neste processo são muito importantes para o desenvolvimento da mesma. Através dos conceitos construtivistas, essa criança constrói o conhecimento através da experimentação, onde o processo é tão ou mais importante que o produto, o resultado final.

Desenhando, a criança cria em torno de si um espaço de jogo, silencioso e concentrado ou ruidoso e seguido de comentários e canções, mas sempre um espaço de criação. Lúdico. A criança desenha para brincar. (MOREIRA, 2009)

Por ser lúdico, entendemos o porquê do desenho estar presente na educação infantil, sendo utilizado como instrumento de aprendizagem.

O grafismo também possui questão motora, muito importante no desenvolvimento de qualquer indivíduo, além da apreciação pela interação com o material, que é caracterizado por semelhanças involuntárias entre o traçado e a realidade. Durante seu crescimento, a criança está descobrindo um novo mundo e o tocar, o tato, acaba sendo uma ação de desenvolvimento para ela, na aquisição de experiências. Experiências com modalidades artísticas no início da idade escolar, podem representar uma grande significância no modo como o sujeito vai acolher as artes em seu cotidiano e ao longo de sua vida. (DERDYCK, 2003)

Por isso, podemos considerar o desenho como um meio de comunicação, expressão e também ludicidade, sempre muito presente no transcorrer do desenvolvimento de uma criança, principalmente na educação infantil.

Desenhar na escola, principalmente na educação infantil, acaba sendo uma atividade rotineira, sempre de mãos dadas com a ludicidade, com uma importância imensa para o desenvolvimento dessa criança.

A criança dentro do seu processo criativo de ensino e aprendizagem, caminha por esse universo artístico, mais precisamente no desenho, inicialmente com as garatujas e depois se desenvolvendo até os traços mais complexos. Depois surge o estágio pré-esquemático, que se inicia mais ou menos aos quatro anos e vai até aos sete anos de idade.

A partir daí a criança começa a desenhar o ambiente que a rodeia, os objetos, as pessoas importantes, mesmo que de um modo desordenado no papel e com uma certa irregularidade no que se refere as suas representações figurativas. Torna-se importante relatar que quanto maior for à interação dessa criança com o meio em que ela vive e com os objetos de conhecimento ao seu redor, mais ricas e melhores serão as suas produções gráficas.

Com o passar dos anos, assim como em qualquer processo de ensino e aprendizagem, é constantemente perceptível as mudanças ocorridas nos desenhos das crianças, com suas características e diferentes maneiras de desenhar.

Os estágios de evolução do desenho infantil é uma forma de entender o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Conforme as crianças se relacionam mais estreitamente com o mundo ao seu redor, vão evoluindo os seus desenhos. (FERREIRA, 2003)

As formas e as maneiras de desenhar não são iguais nas crianças, pois deve- se levar em consideração as suas características individuais, as questões biológicas, sociais, econômicas e culturais de cada uma. Isso é muito importante para um educador que fará do desenho um valoroso instrumento para o desenvolvimento pleno e efetivo do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O indivíduo passa grande parte do tempo da sua existência dentro da escola e com isso, a mesma junto com a educação é decisiva para sua formação plena e significativa para ele que é parte integrante de uma sociedade pautada pela diversidade e desafios constantes.

Durante sua vida acadêmica o individuo experiencia, experimenta, expressa, constrói seu conhecimento, não apenas por meio dos componentes curriculares existentes, mais também por toda a interação e sociabilização que permeiam o ambiente escolar.

Nesse ponto o indivíduo desde a mais tenra idade começa a desenvolver formas de linguagem e de expressão, onde dentre as existentes, surge o poder infindável das artes. Presente por toda a história, as artes surgem como forma de fala, de expressão, sendo atemporal, nas inúmeras sociedades.

Na escola, as artes permeiam a vida do educando, desde a mais tenra idade, com a educação infantil, onde o indivíduo passa a expressar seus quereres, sentimentos e ações cognitivas por meio destas.

Dentre as formas de expressão artística que acompanha o indivíduo desde seu início escolar, surge o desenho, que da mesma forma que a competência escritora e leitora vai passando por diversos estágios, sempre atuando de forma significativa no desenvolvimento motor, cognitivo e social dele.

Ao desenhar o aluno se expressa, estimula sua criatividade, sua capacidade de entendimento do mundo que o cerca, sua construção de conhecimento, a partir de uma atividade que lhe instiga e ao mesmo tempo é lúdico e prazeroso.

Com isso, a necessidade de desmistificar o desenho nas aulas de artes ou na infância de um indivíduo como uma atividade meramente recreativa é mais do que necessário, já que sua importância é comprovada por diversos autores especialistas nesse assunto e durante todo esse artigo foi elencada de maneira recorrente.

Que esse artigo atue como um agente estimulador para futuras pesquisas acerca do assunto, para que cada vez mais o educador se aproprie do desenho, das artes como instrumentos que auxiliem a construção do conhecimento, na formação do indivíduo de forma plena e significativa, sempre de acordo com suas potencialidades e respeitando toda a sua diversidade.

REFERÊNCIAS

DERDYCK, E. Pensamento e Ação no Magistério. Formas de Pensar o Desenho. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Editora Scipione. 3 ed. 2003.

DUARTE JÚNIOR, F. J. Fundamentos Estéticos da Educação. 2a ed. Campinas – SP: Papirus, 2003.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2000.

FUSARI, R. F. M. e FERRAZ, T. C. H. M. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

LA TORRE, S. Dialogando com a criatividade. São Paulo: Madras, 2006.

MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 13 ed. São Paulo: Editora Loyola, 2009

SANS, C. T. P. A Criança e o Artista. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA, H. N. D., RIBEIRO, C.C. J., MIETO, G. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural: Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

SIMÓ, H. C. O Estado das Teses Acadêmicas que abordam Arte e Inclusão. Um recorte de 1998 a 2008 no Brasil. Dissertação de Mestrado em Artes CEART/UDESC. Florianópolis/SC, 2010.

VIGOSTKY, S. L. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 5 ed. São

Paulo: Ícone, 2001.

O DESEMPAREDAMENTO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARGARETH APARECIDA DE ANDRADE SOUZA

INTRODUÇÃO

Diante de um período de pandêmia, tive oportunidades de aprender sobre este assunto que a primeiro momento me deixou em pânico: “ DESEMPAREDAMENTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”.

Isso mesmo! Trabalho em Escola de Educação Infantil chamada Adevaldo de

Moraes, localizada na Rua Oreste Damolin, 791, Conjunto Promorar, Sapopemba, São Paulo, a dois anos, iniciando no dia 01 de fevereiro de 2020. E foi nesta unidade escolar que tive oportunidades, inquietações e muitas provocações sobre este rico assunto. Nossos estudos começaram aproximadamente no mês de junho do mesmo ano, pois havia muitas dúvidas e inseguranças quanto ao retorno das aulas presenciais, era tudo muito inseguro e misterioso. Ouvimos falar tanto dos cuidados e medidas preventivas e a importância de permanecer a maior parte do tempo em espaços abertos e bem ventilados. Perante todas estas inquietações a equipe gestora da escola inicou pesquisas em busca de materiais que iam dar um norte de como começar os nossos estudos, formações e preparações de todos os profissionais docentes e não docentes da unidade escolar.

Tivemos várias discussões sobre Escolas de Reggio Emilia localizada na Itália, textos sobre Desemparedamentos, As Cem linguagens da criança, estudamos sobre o pedagogo Loris Malaguzzi e suas metodologias entre outros materiais.

Os estudos eram realizados duas vezes por semana, com a participação de todos os profissionais da unidade, pois a grande maioria estavam trabalhando no remoto o que favorecia o acontecimento destas reuniões de formações.

Era nítido que no começo todos estavam bem preocupados e assustados com a inclusão destas novas metodologias, o brincar de forma livre, dirigida, experiências com elementos da natureza, o fazer artístico nos espaços do bosque, alimentação nas mesas localizadas no bosque, escutas e olhares atentos. Enfim eram tantos os desafios que no primeiro momento nos sentimos perdidos. Mas para nos acalmar tivemos apoio e acompanhamentos de toda equipe, desde a gestão e os demais colegas de trabalho que já estavam entendendo e assimilando melhor os assuntos.

Assim os meses foram passando e as aulas aconteciam de forma online, mas já procuravámos oferecer propostas que levassem as crianças a interagir com a natureza e aproveitar mais os espaços que tinham em casa, tudo com muito cuidado e atenção, pois sabemos das realidades vividas dentro da nossa comunidade escolar. A cada proposta enviada diariamente, nós tínhamos a alegria de receber muitas devolutivas das famílias. Era uma satisfação enorme ver o envolvimento e a alegria estampada nos rostos das nossas crianças. Isso só nos proporcionava um desejo enorme de poder estar com eles o mais rápido possível!

Agora é hora de descrever um pouco sobre nossas experiências vividas presencialmente com as crianças no mês de março de 2021. Farei breves relatos que são frutos dos estudos feitos no ano anterior.

No mês de fevereiro montamos um planejamento coletivo com propostas que envolviam os espaços do bosque, os elementos da natureza, objetos estruturados e brinquedos disponíveis na escola. O maior desafio era executar propostas que envolviam todos estes materiais. Mas com a colaboração e união de todos nós conseguimos, organizamos a semana da seguinte forma:

• Na segunda feira brincar e explorar os elementos da natureza e os espaços do bosque;

• Na terça feira brincar com elementos da natureza juntamente com utensílios de cozinha como: panelas, colheres, potes e outros.

• Na quarta feira proporcionar o brincar com brinquedos industrializados em meio aos espaços da natureza;

E assim nós íamos fazendo as observações e escutas atentas as brincadeiras, falas e movimentos das crianças.

Quero compartilhar com todos vocês um pequeno trecho de um registro feito no dia 01 de março, pois foi um dia muito rico em experiências e olhares atentos, desde então comecei a entender que o desemparedamento não é um bicho de sete cabeças:



Acima temos a Ana Julia, ela identificou esta flor como o Coronavírus, segundo o que ela me disse ela encontrou o vírus, as pontinhas da flor parecem realmente com o Vírus, mas nem todos concordaram, o Davi ficou nervoso dizendo que isso não é o coronavírus, sentei e conversei com eles, mostrando as semelhanças realmente entre o formato do vírus e da flor.



Ao andar pelo bosque, chegamos no espaço da arena, aqui eles exploram muitas coisas: a arena andando em volta, colhendo frutas (goiabas), brincando com a terra e até criando uma casa na árvore. Olha só o que o Gabriel falou:

- Professora isso aqui é uma gaiola quebrada e nós podemos fazer uma casa na árvore!

Eu fiquei maravilhada com a atitude dele e incentivei que fizesse sim! No mesmo instante ele convidou os amigos para construir a casa, eles começaram a montar utilizando as partes quebradas da gaiola. Apesar de muitas tentativas não conseguiram, mas o Gabriel encontrou uma marreta para contribuir na sua construção. Percebi que eles são muitos persistentes, não desistem fácil das coisas.

Aproveitaram as partes pequenas da gaiola para raspar terras e encontrar tesouros.

A cada semente encontrada no chão diziam:

Achei mais um tesouro!



A colheita de goiaba foi contagiante, pouco a pouco eles se esforçavam para pegar as goiabas e falavam que iam levar para casa para mostrar para a família.

Posso dizer que foi um dia muito cansativo, porém muito gostoso e proveitoso para as crianças e para mim também. Eu estava com muitas saudades de participar destas gostosas aventuras !

Este é um exemplo do brincar livre pelo bosque da escola, quantas experiências vividas, descobertas e questionamentos eles foram capazes de fazer apenas em algumas horas!

Depois deste dia tudo ficou mais calmo e tranquilo, fomos proporcionando brincadeiras, propostas artísticas com elementos da natureza, confecção de tintas com de elementos da natureza e temperos naturais, experimentos científicos com gelo e fogo, brincadeiras de casinha envolvendo água, terra, sementes, gravetos e outros, em dias de sol brincamos com água, enchendo pequenas banheiras, oferecendo sabonetes, tecidos, bonecas e bonecos, montamos lava rápido e colocamos vários carros para serem lavados, fizemos o dia do banho de mangueira na quadra, foi sensacional, informamos os familiares sobre o envento e pedimos que enviassem trocas de roupas a mais na bolsa, enfim teria muito mais para relatar, pois temos proporcionado muitas oportunidades do brincar fora das paredes em nossa escola.

Nossos estudos e orientações não param de acontecer, hoje temos uma rotina semanal muita rica; o brincar no quiosque, no bosque, nos pátios cobertos, no parque, na quadra, ateliês feitos nas mesas do bosque, circuítos de brincadeiras realizados semanalmente na quadra e exposicões dos trabalhos feitos nos ateliês semanais na entrada da escola, e posso afirmar que os pais tem demonstrado muitas alegrias ao ver o que é produzido na escola com seus filhos.

Para fechar este breve relato das riquezas vivenciadas em nossa escola, separei alguns registros que demonstram alegrias e envolvimentos das crianças no dia a dia em nossa escola, vamos lá:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os estudos feitos junto com nosso grupo de trabalho, chegamos a conclusão que trabalhar o desemparedamento com as crianças da educação infantil é algo bem tranquilo, pois podemos ver o quanto eles aproveitaram os espaços e fizeram grandes descobertas ao longo do ano. Para isso temos que nos interar dos estudos, relatos e experiências vividas em outras escolas e nos desafiar diariamente, acreditando que somos capazes de mergulhar e nos aprofundar em futuras mudanças pedagógicas em nosso percurso profissiional, deixando assim marcas significativas em nossas crianças e seus familiares.

Encerro assim este artigo, ciente que teria muito mais para partilhar e contribuir com todos vocês!.

REFERÊNCIAS

• “Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, Investigar e Aprender”, Carla Rinaldi, Ed. Paz e Terra, 2012.

• Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza, Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª edição- Instituto Alana.

• As Cem Linguagens da Criança: Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância- Ed. Penso, 2018

• São Paulo, SP, Currículo da Cidade de São Paulo- Educação Infantil.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA APARECIDA MARTINS PORTAS

RESUMO

O objetivo deste artigo é observar a influência dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. Acredita-se que o contato com os contos de fadas possibilitará a criança o ensaio de vários papéis sociais, proporcionando a construção de uma personalidade sadia, bem como, promover a socialização, a troca de experiência e uma maior inserção no grupo social. Promover o desenvolvimento da imaginação, da criação, e da percepção

de mundo, a partir das possíveis interpretações dos contos de fada. Este artigo centrou-se na pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva, no intuito de obter uma fundamentação sobre a importância dos contos de fadas e sua contribuição no desenvolvimento da criança. Os resultados mostraram que a esse desenvolvimento ocorre quando as crianças são expostas a ela verbalmente, não apenas quando se tornam leitores. Portanto, a importância de ouvir histórias vai além da diversão. É assim que as crianças possam aprender coisas novas e iniciar a construção da linguagem, dos pensamentos, valores e emoções, que irão ajudá-las a se formar pessoalmente. É também por isso que é particularmente importante usar os contos de fadas como parte integrante do processo de alfabetização. Combinar literatura infantil com alfabetização e permitir que as crianças entrem em contato com o mundo da literatura não é apenas expandir o vocabulário e adquirir conhecimento, mas o mais importante, para exercitar sua imaginação.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Infância; Literatura Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo vem falar sobre a importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. O tema delimita-se em abordar sobre o trabalho com os contos de fadas através da contação de histórias. Não é surpresa que a tecnologia esteja dominando o mundo e os dias em que as crianças sentam ao redor de uma fogueira ouvindo histórias antigas estão lentamente chegando ao fim. Também não é surpresa que os livros infantis tenham um papel crucial no desenvolvimento infantil.

Os livros não são apenas uma excelente fonte para ensinar às crianças como soletrar e pronunciar palavras corretamente, mas também para expandir ainda mais seu vocabulário. Sendo assim, como os contos de fadas, através da contação de histórias, podem contribuir no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil?

Contar histórias é uma maneira única de as crianças desenvolverem uma compreensão, respeito e apreço por outras culturas, e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes países e religiões.

Justifica-se a escolha do tema pelo fato de que contar histórias é uma atividade interativa, mas em mídias digitais torna-se algo de mão única, onde alguém está lhe dizendo o que pensar e mostrando uma imagem que eles acham apropriada. Graças a isso, o cérebro se torna um depósito de lixo, porque se para de usar a imaginação e seus poderes de pensamento, confiando apenas no que está sendo alimentado com colher. À medida que a história avança e se desenvolve, as crianças fazem perguntas.

Esta é uma ótima atividade de aprendizado. Os contadores de histórias devem usar maneiras de deixar uma criança curiosa e incentivá-la a fazer perguntas, porque isso faz a criança pensar. Eles aprendem a associar imagens no livro à história e isso desenvolve sua capacidade de visualização e imaginação. A capacidade de memória de uma criança é aprimorada quando lhe é pedido que se lembre de algo de uma história.

O trabalho com os contos de fadas contribui de maneira significativa para ensinar ideias mais complexas, como a importância do compartilhamento, a passagem do tempo, a compaixão pelos outros. Portanto, praticar a leitura desde os anos iniciais da escola é muito importante para o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos. A narrativa incentiva a criança a fazer perguntas à medida que a trama avança, em vez de simplesmente ler passivamente. Quando as crianças têm dúvidas, isso significa que estão pensando além da história e de seus personagens, e isso pode ajudar a desenvolver a criatividade e as habilidades de pensamento crítico.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 OS ASPECTOS GERAIS DOS CONTOS DE FADAS

Contos de fadas são geralmente histórias para crianças que apresentam personagens fantásticos e maravilhosos como elfos, duendes magos e fadas. O termo 'fada' refere-se não apenas às fadas, mas ao cenário fantástico e mágico dentro da história. Contos de fadas, na maioria das vezes tradicionais e transmitidos oralmente de geração em geração. Essas histórias são mais do que apenas finais felizes. Eles retratam verdadeiras lições de moral através dos personagens. Essas histórias são cativantes e ajudam a aumentar o poder de imaginação e criatividade da criança (CAGNETI, 2013).

Os contos de fadas ajudam as crianças a entender o mundo ao seu redor. Chegam a saber o que é virtude e o que são vícios. Especialistas em préescola dizem que os contos de fadas são importantes porque permitem que as crianças experimentem coisas em suas mentes antes de experimentá-las no mundo real. Nessas histórias, tudo pode acontecer, mas no final da história, há uma solução. As crianças aprendem que deve haver uma solução para quantos problemas você pode enfrentar em sua vida real. Os contos de fadas ensinam as crianças a serem otimistas (COELHO, 2012).

De acordo com os cuidadores Todorov (2012) os contos de fadas ensinam as crianças a lidar com conflitos, desejos e relacionamentos humanos básicos de maneira saudável. Ouvir regularmente essas histórias ajuda as crianças a adquirir a habilidade de resolver problemas de sua vida de forma saudável, melhora a qualidade de sua vida, ensina-as a

serem felizes mesmo em uma situação grave e a amar as pessoas.

As histórias ricas e imaginativas dos contos de fadas para crianças – envolvendo eventos e lugares mágicos, tarefas maravilhosas ou criaturas imaginárias, oferecem muito mais do que entretenimento e felizes para sempre. Menna (2017) demonstra que os contos de fadas também trazem benefícios importantes para o desenvolvimento de mentes jovens.

Os contos de fadas não precisam ser escritos para serem legítimos. Muitos contos que seus pais ou avós podem ter lhe contado de cabeça também são contos de fadas. Por exemplo, histórias da fada do dente, do bicho-papão, duendes e potes de ouro ou até mesmo do Papai Noel. Se uma história se passa em uma terra mágica, com criaturas fantásticas que realizam tarefas maravilhosas, é muito provável que seja um conto de fadas (TODOROV, 2017).

2.2 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Toda literatura e alfabetização nasce da necessidade humana de contar histórias sobre si mesmo ou sobre os outros, sobre o mundo para entender melhor nossa existência, dos outros e o universo em que vivemos. Todas as histórias, os mitos, as fábulas e os romances, incluindo os dirigidos às crianças são, de fato, o resultado deste desejo e desta necessidade básica ajudando a viver, a sobreviver e ajudam as crianças a crescer e se desenvolver (CARDOSO, 2016).

Para que uma criança possa acessar os recursos literários, é necessário que ela aprenda a ler, e isso no sentido mais amplo da palavra. Do ponto de vista global, a leitura é uma atividade muito complexa que não se limita a decodificar um texto, mas implica também na capacidade da criança compreender o que está lendo, integrá-lo no seu próprio contexto e experiências pessoais através da análise crítica, para que possa se posicionar (BETTELHEIM, 2002).

Dentro do contexto de infância, a contação de histórias tem a finalidade de reforçar os conhecimentos adquiridos anteriormente, promovendo novas informações à criança. Essa ação, que geralmente é transmitida através da oralidade, tem como meta conduzir a criança a uma boa leitura, além de auxiliar na compreensão, praticando a pronúncia, fornecendo à criança novo vocabulário com o qual obterá um crescimento cultural, despertando novos valores de conhecimentos tão imprescindíveis ao longo da vida (ANDERSEN, 2010).

Sendo assim, faz-se necessário que os adultos estejam comprometidos com a prática da leitura com as crianças, adotando o saudável hábito de contar histórias, fazendo da criança um futuro leitor. Pais e professores devem ler por prazer, não por imposição, e sempre acompanhando o desenvolvimento dos alunos, incentivando o pensamento reflexivo, crítico e capacitando-os a reconhecer valores nas relações sociais, políticas e sociais (CARDOSO, 2016).

Quando se lê para uma criança, se promove mudanças na imaginação dela, transformando o seu pensamento e auxiliando na formação de novas ideias, assim a função principal da leitura é a de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres que a sociedade lhe cobrará. Esse tipo de metodologia sobre o ponto de vista psicológico é uma prática que coopera no processo de desenvolvimento intelectual e na sua formação integral (BETTELHEIM, 2002).

Ao contar uma história, o professor precisa saber do interesse da criança, o que ela gostaria de ler e ouvir, portanto é importante respeitar a vontade do ouvinte, caso contrário poderá prejudicá-lo fazendo com que não desperte o seu desejo em ouvir, pois uma obra inadequada poderá acabar com a motivação da criança leitora. No ambiente escolar, o professor pode usar a contação de história em sala de aula para estabelecer uma relação de diálogo com os alunos, conhecer sua cultura, seus livros e até mesmo sua própria realidade, pois além de contar histórias, também cria condições de trabalho para os alunos (ALVES, 2011).

Além de propor oportunidades de desenvolvimento acadêmico, a contação de histórias dá à criança apreciação sobre sua própria herança cultural, bem como a de outros; ajuda os alunos a desenvolver inteligência emocional e criatividade; nutre o crescimento e o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais do aluno e transmite literatura e temas importantes de uma geração para a outra (MAIA, 2015).

Um dos valores a serem observados é que o ato de contar histórias oferece aos alunos a oportunidade de responder à literatura e desenvolver suas próprias opiniões sobre o assunto. Isso fortalece o domínio do desenvolvimento cognitivo, pois encoraja um pensamento mais profundo sobre a literatura, principalmente se for um trabalho realizado com qualidade não dizendo ao leitor tudo o que ele precisa saber, mas permitindo alguma diferença de opinião. Um leitor pode tirar algo completamente diferente da obra literária do que o próximo leitor, com base nos dois pontos de vista e experiências pessoais. Os alunos podem aprender a avaliar e analisar a literatura, bem como resumir e formular hipóteses sobre o assunto (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

A contação de história fornece um caminho para os alunos aprenderem sobre sua própria herança cultural e as culturas de outras pessoas. É crucial que as crianças aprendam esses valores porque desenvolver

atitudes positivas em relação à nossa própria cultura e às culturas dos outros é necessário para o desenvolvimento social e pessoal, entretanto, ao ensinar os alunos sobre a herança cultural de outras pessoas, deve-se ter muito cuidado ao selecionar quais livros utilizar.

Alves (2011) explica que, para introduzir as crianças ao mundo da literatura, os adultos precisam utilizar métodos que ajudem na compreensão da leitura, como selecionar livros com poucas páginas, poucas letras e muitas imagens. Além disso, os temas básicos a serem trabalhados devem ser simples, de fácil compreensão e diretamente relacionados à formação social e cultural da criança, como comer, dormir, brincar, conviver em família, higiene, lazer, etc.

As ilustrações nos livros infantis são de grande valor para o processo de aprendizagem das crianças e também estimulam a leitura crítica do mundo. Ainda segundo Andersen (2010), as imagens do texto possuem valor pedagógico, psicológico, estético e emocional, pois estimulam o aluno a construir sua própria realidade na perspectiva do mundo externo descoberto. Além disso, podem estimular a atenção visual, desenvolver a capacidade de perceber o mundo e promover a compreensão da história. Vale lembrar que, por ainda estar em processo de formação, a criança ainda não consegue compreender as relações abstratas.

Portanto, como supõe Maia (2015), essas imagens ajudam a compreender e

organizar os elementos da história, tocam as emoções e estimulam a imaginação das crianças, pois as palavras literárias facilitam a familiarização das crianças com os livros. O universo revelado a eles estimula e enriquece a imaginação e estimula o potencial criativo. Os bons livros são compostos por narrativas e imagens que permitem aos leitores (alfabetizados ou não) compreender a história mesmo sem ler o texto escrito.

2.3 OS CONTOS DE FADAS NO DESENVIMENTO DA CRIANÇA

Apesar das distrações da vida moderna, é preciso relembrar os diversos benefícios que as histórias infantis proporcionam, além de ser uma excelente oportunidade para aproximá-las do fascinante mundo da leitura, o que significa descobrir novos mundos, expandir a cultura e encontrar respostas vitais à nossa existência.

Como se sabe, a criança é um ser em formação, por isso pode se incomodar por não muitas vezes dar sentido ao que lhe acontece em seu ambiente, também é um ser animista, ou seja, atribui características de seres vivos a objetos inanimados. ; Por isso, aproximá-la da literatura abriria o caminho para vivenciar suas próprias experiências por meio do que acontece com os personagens de uma história, o que beneficia as crianças a serem mais reflexivas ao compreender e distinguir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, e identificar na ação valores como solidariedade, respeito, responsabilidade, colaboração; e, portanto, sejam seres mais sensíveis às situações de outras pessoas e possam tomar melhores decisões em suas vidas.

(BRENMAN, 2012).

Com a maravilhosa oportunidade que os pequenos têm de enfrentar uma realidade sem estar presente na história, eles têm a possibilidade de afastar seus pesadelos e terrores noturnos, ao contrário do que se acredita popularmente, já que é uma oportunidade de mostrar, aos pequenos aqueles, que podem superar os medos mais profundos como os heróis das histórias fazem. Essas histórias fornecem à criança apoio emocional e uma excelente oportunidade para liberar e formar seu pensamento (MAIA, 2015).

Contar histórias utilizando os contos de fadas, desempenha um papel importante no desenvolvimento da alfabetização precoce. Atua como um bloco de construção essencial para a alfabetização. A imaginação das crianças é reforçada através da audição de contos de fadas. Pode envolver as crianças para discutir como a terra da fantasia ou mundos incríveis dessas histórias podem ser diferentes ou iguais do nosso mundo real. Através dessa interação com seus filhos, isso os ajudará a expressar suas ideias com facilidade. Estudos também mostram que atividades regulares de contar histórias podem ajudar a ampliar o vocabulário de uma criança (BRENMAN, 2012).

Os contos de fadas afetam o desenvolvimento emocional, físico e mental de uma criança. Os contos de fadas ensinam as crianças a lidar com conflitos, desejos e relacionamentos humanos básicos de maneira saudável. Eles são incapazes de afetar sua percepção da realidade. Os contos de fadas são cruciais para o desenvolvimento da imaginação da criança. Eles afetam o desenvolvimento emocional, físico e mental da criança. Acredito que ao ouvir contos de fadas, as crianças modificam sua compreensão da obra literária. A maioria dos contos de fadas tem um valor moral ligado ao enredo. Se não vemos os contos de fadas, não podemos desenvolver personagens quando fazemos uma história. As crianças devem saber quanta realidade existe nos contos de fadas (NORTON, 2010).

A imaginação é uma coisa delicada que é como o vidro. Uma vez que sua imaginação se foi, o mundo se torna sem graça e sem gosto, sem esperança e maravilha. os contos de fadas afetam não apenas as crianças, mas qualquer um de uma maneira boa e ruim, embora mais do bem. Grandes cientistas e até autores usaram sua própria imagi-

nação dos contos de fadas para nos trazer a maravilha e a luz que experimentamos agora. Não só isso, mas há um monte de moral que nos ensina o modo de vida. É por isso que, na minha opinião, os contos de fadas fazem um bem imenso para aqueles que estão dispostos a levá-los a sério (SOUZA; BERNARDINO, 2011).

Os contos de fadas ajudam no desenvolvimento positivo das crianças. Ajuda a melhorar as habilidades de pensamento. Também ajuda a melhorar as habilidades de criatividade e eles podem criar e escrever histórias imaginárias. Ajuda a aprimorar o conhecimento sobre diferentes assuntos/tópicos e também aprender novas palavras junto com seu significado. Além disso, as crianças podem criar mais histórias de fantasia para manter todos entretidos (MAIA, 2015).

Ouvindo contos de fadas, as crianças muitas vezes são profundamente afetadas por seus conteúdos e, ao mesmo tempo, sua imaginação se desenvolve e ganha novas formas. Assim, os contos de fadas afetam o desenvolvimento emocional, físico e mental de uma criança. Essas implicações negativas dos contos de fadas, tanto jovens quanto velhos, aparecem em quase todas as histórias em geral. Contos de fadas ensinam sobre sociedade, classe, relacionamentos, emoções, valores, vícios e com certeza: o bem e o mal (CARDOSO, 2016).

Além disso, os contos de fadas ajudam a nutrir superstições, crenças em seres mágicos e sobrenaturais, bem como finais felizes. Tais pensamentos e ilusões infundados podem fazer mais mal do que bem. Acredita-se que os contos de fadas estimulam a imaginação e o otimismo das crianças. Portanto, retratar o mundo real combinado com fenômenos fantásticos nos contos de fadas obriga a criança a muitas reflexões e concepções (ANDERSEN, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo de hoje pode ser visto como um lugar assustador. Muitas famílias e mais especificamente as crianças podem passar por um estresse tremendo. Em tal situação, as crianças precisam estar cientes de que coisas ruins acontecem a todos. Os contos de fadas podem ajudá-los a desenvolver resiliência emocional, ajudando-os a conectar as histórias a questões da vida real, onde na maioria das vezes o herói triunfa. Essas histórias mostram a eles que todos nós passamos por desafios na vida e que eles devem estar sempre preparados e acreditar que podem ter sucesso na vida.

Os contos de fadas são ótimas ferramentas para ensinar as crianças sobre o desenvolvimento de histórias, resolução de conflitos, desenvolvimento de personagens, heróis e vilões e simplesmente ampliar sua imaginação. Além disso, ajuda-os a diferenciar histórias de ficção de não-ficção.

Embora muitas vezes esquecidos, os contos de histórias devem ser considerados atemporais. Como pais e professores, é uma boa ideia pesquisar maneiras de apresentar esse gênero às crianças e permitir que elas aproveitem as histórias que você, seus pais, avós e assim por diante mantiveram como parte da tradição de contar histórias de nossas culturas.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C. G. A contação de histórias na educação infantil como processo de formação de leitores. Revista FAP ciência, Apucarana, v. 8, n. 2, p. 11-15. 2011.

ANDERSEN, Hans Christian. A Pequena Sereia. In: Contos de Fadas: de Perrault, Grimm, Andersen e outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Editora Paz e Terra, 2002.

BRENMAN, I. Através da vidraça da escola: formando novos leitores. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CAGNETI, S. S. Leituras em contraponto: novos jeitos de ler. São Paulo: Paulinas, 2013.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches e FARIA, Moacir Alves de. A contação de Histórias no Desenvolvimento da Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 07. 01, 2016

COELHO, N. N. O conto de fadas: símbolo - mitos - arquétipos. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, T. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2017.

MAIA, Renata Santos; MAIA, Cláudia J. Os contos de fadas no cinema: uma perspectiva das construções de gênero, sua história e transformações. Revista Ágora, Vitória, n. 22, p. 258-274, jul./dez. 2015.

MENNA, M. Z. O fantástico, seus arredores e figurações do insólito. In: CUNHA, M. Z.; MENNA, L. (orgs.). Fantástico e seus arredores: figurações do insólito. São Paulo: FFLCH, 2017.

NORTON, D. Pelos olhos de uma criança: uma introdução à literatura infantil (8ª ed.). Boston, MA: Prentice-Hall.2010.

SOUZA, L. O; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Educare et Educare, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

TODOROV, T. Introdução à literatura fantástica. Trad. Maria Clara Corrêa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO COTIDIANO INFANTIL

MARIA DE FÁTIMA TEIXEIRA COTA

RESUMO:

No presente artigo abrange algumas considerações referentes à jogos e brincadeiras, essência em compreender o ato de brincar com diferentes brinquedos é marcante na formação da personalidade, pensamento, autoestima, autonomia, interação, socialização e raciocínio lógico. O objetivo primordial é analisar a importância das brincadeiras e dos jogos no cotidiano das crianças, sendo significativas na formação, na construção do seu próprio mundo, desenvolvimento do lúdico, aquisição de normas e regras, estruturação do pensamento e desenvolvimento da autonomia. Através de jogos e brincadeiras ocorre a aprendizagem de forma lúdica e interativa auxiliando o desenvolvimento de aprendizagens mais elaborada, melhoraram o desenvolvimento pedagógico no processo ensino e aprendizagem. Neste artigo são elencadas questões pertinentes ao processo de aprendizagem mais significativos através de jogos e brincadeira desde os mais antigos aos mais atuais, refletindo a importância do trabalho com atividades lúdicas na construção do conhecimento. Como fundamentação teórica, fez-se uso de pensamentos de autores Brougère (1998); Fortuna (2011); Gardnei (2004); Kishimoto (2011); Kiya (2014); Luckesi (2000); Marcellino (2000); Piaget (1975); Rau (2007); Santomé (2009); Santos (1995); Vygotsky e Leontiev (1998); Wasjkop (2001); Winnicott (1975). Por fim, há reflexões do uso de brinquedos e brincadeiras no contexto escolar onde as crianças aprendem com prazer, estruturam o pensamento, aprendem normas e regras de forma mais significativa através de atividades concretas.

Palavras-chave: Brincadeiras e brinquedos. Jogos. Lúdico. Infância. Desenvolvimento da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Buscando tornar o ensino agradável e prazeroso o uso de jogos, brincadeiras e atividades lúdicas no contexto escolar auxiliam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, buscando assim proporcionar alegria em aprender, pois despertar o interesse na realização das atividades na escola e melhorando assim o desempenho das crianças. O presente artigo tem como objetivo analisar e compreender o uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar, analisando os benefícios e melhorias no desenvolvimento das crianças. Brincar é uma atividade natural, espontânea, através deste ato a criança vai construindo seu próprio mundo.

O fato é que diariamente milhões crianças, brincam e jogam, muitas vezes no seu cotidiano de forma informal, mas no processo escolar são ferramentas que facilitam, onde aprendem, trocam informações, constroem e reconstroem seus conceitos e estruturam o pensamento através de atividades lúdicas, tornando assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

A metodologia deste artigo foi elaborada através de leituras e pesquisas, as contribuições de autores: Brougère (1998); Fortuna (2011); Gardnei (2004); Kishimoto (2011); Kiya (2014); Luckesi (2000); Marcellino (2000); Piaget (1975); Rau (2007); Santomé (2009); Santos (1995); Vygotsky e Leontiev (1998); Wasjkop (2001); Winnicott (1975), sendo de grande relevância. Neste é enfatizado jogos e brincadeiras que facilitam a aprendizagem no contexto escolar através de atividades lúdicas, interativas, que resgatam regras, visto que as brincadeiras estão presentes na vida das crianças desde que nascem, onde conseguem desenvolver suas habilidades e formação de seu cognitivo, psíquico e motor.

É importante ressaltar que a criança tem mais segurança e autonomia com brinquedos, onde ela imagina, criam, recria e aprende. O os jogos são de muito valor nas atividades escolares, a criança tem o contato direto com esse e obtêm melhores resultados na construção do conhecimento, na autoestima e autonomia.

2- CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

O ato de brincar é a própria essência da infância é preciso compreender a importância em deixar as crianças brincarem, sendo marcante na formação da personalidade, nos domínios da inteligência, na evolução do pensamento e na socialização.

Segundo Santos (1995) brincar é considerado uma atividade natural, espontânea e necessária à formação da criança, sendo através deste ato que ocorre a criança vai construindo seu próprio mundo.

Na sociedade antiga não existia vida social para as crianças, eram consideradas como miniatura de um adulto. Se fossem de classes altas, eram preparadas para o futuro, mas as de classes baixas eram preparadas para o trabalho, onde complementam a renda familiar. Com a conquista da liberdade e o fortalecimento de sua autonomia e autoestima, passaram a ser mais atuantes e melhoraram o desenvolvimento pedagógico no processo ensino e aprendizagem. Quando a

criança brinca ela usa a sua imaginação e vai fazendo associações entre as imagens, símbolos e signos, onde faz uso do seu potencial de forma espontânea.

O ato de brincar está diretamente relacionado com a aprendizagem, quando a criança brinca ela está aprendendo de uma forma lúdica e interativa, a brincadeira jamais deve ser vista como um passatempo, mas como uma atividade que permite o desenvolvimento de aprendizagens mais elaboradas, sendo muito mais eficaz.

Segundo Gardnei (2004), as crianças não brincam só por brincar, são motivadas por desejos, problemas, ansiedades, entre outros, suas atividades lúdicas estão além do que imaginamos, então devemos respeitar.

A palavra "jogo", conforme o dicionário eletrônico de Língua Portuguesa Infopédia, apresenta uma definição: "atividade lúdica ou competitiva em que há regras estabelecidas em que os participantes se opõem, pretendendo cada um ganhar ou conseguir melhor resultado que o outro."

A palavra brincadeira, segundo o dicionário Aurélio (1993, p.84) dentre os diversos significados, apresenta como definição "entretenimento, passatempo, divertimento".

Segundo Kishimoto (2011) brincadeiras são consideradas as ações que as crianças realizam ao seguirem as regras do jogo, ao se envolverem na ação lúdica, visto que brinquedo e brincadeira estão relacionados com a criança e não somente com o jogo.

A criança tem prazer em estudar através de brincadeiras, o jogo está diretamente relacionado com os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, entre esses e outros fatores o jogo é um instrumento lúdico, propiciando aulas mais significativas, produtivas e prazerosas. Mas é preciso ter regras, limites e respeito às diferenças, no processo escolar os jogos e brincadeiras deverão ser cuidadosamente planejados pelo professor, visando melhorar a integração, socialização e desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piaget (1975) o jogo é essencial na melhoria de exercício sensório-motor e de simbolismo, auxiliando na assimilação do real à atividade própria, com isso é possível transformar o real em função das necessidades múltiplas de cada criança em sua formação, sendo importante que os jogos utilizados estejam em consonância com as realidades intelectuais.

Os jogos são essenciais para o desenvolvimento das crianças, estimulando e motivando a ampliação de suas habilidades na socialização no ambiente escolar, entretanto é preciso de uma participação para melhorar a interação.

Jogos e brincadeiras para construção da autonomia

Jogos e brincadeiras quando estão inseridos na rotina escolar permitem trabalhar vários temas como: amor, paz, honestidade, solidariedade, respeito, integridade, justiça, ética, disciplina, entre outros. A criança tem a oportunidade de praticar e aprender, onde é importante priorizar; respeitar limites, saber se relacionar, aprender a ganhar e perder, lidar com suas frustrações, controlar sua autoestima, com isso é possível ajudar na formação da cidadania, onde estão aprendendo regras da convivência, respeito e construindo valores fundamentais para o desenvolvimento educacional.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

As brincadeiras tradicionais ainda são muito apreciadas por muitas crianças, tais como: o jogo de amarelinha, empinar pipa, jogar bolinha de gude, soltar pião, entre outras, possuem uma grande representação no cotidiano, pois permitem desenvolver as fantasias e sonhos. O que a criança adquire de conhecimento no meio social, pode ser utilizado pelo professor, ajudando a formular novos conceitos.

O jogo ajuda a desenvolver o psíquico da criança, estimulando a habilidade, criatividade e eleva intelecto e aumenta a capacidade de cooperar e compartilhar. Através do jogo a aprendizagem acontece com o direcionamento do professor, lembrando que ele não exerce o controle na criança.

Os possíveis caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa requerem diferentes recursos e diferentes estratégias, possibilitando uma sistematização do conhecimento baseado na compreensão destes

Brincando as crianças desenvolvem habilidades, pois através do lúdico é a melhor maneira de aprender, ampliar novos conceitos, criar regras, rotina e interagem com os amigos. Segundo VYGOTSKY e LEONTIEV (1998), o jogo e a brincadeira são muito importantes para o desenvolvimento, permitindo ao aluno criar e imaginar, facilitando assim a aprendizagem.

O ato de jogar precisa ter estratégias de ensino, favorecendo a construção de um conhecimento amplo, diante de situações problemas com graus de dificuldades, onde requer o uso do a raciocínio, trocas de ideias, decisões para solucionar situações em seu

cotidiano, por isso o jogo estimula o intelecto, ensina hábitos, aprende a ganhar e perder dá a vez, entre outros.

Segundo Brougère (1998), ele faz uma diferenciação entre brincadeiras e jogos, onde brincadeiras se referem como atividades infantis, enquanto o jogo está associado a atividades com regras.

As brincadeiras são muito importantes para as crianças, é necessário para o desenvolvimento do pensar, imaginar, criar e recriar. Sendo incentivado à prática do lúdico, realiza atividades prescritas e concretas de forma eficaz, sendo essencial na vida infantil.

Segundo Wasjkop (2001) quando as crianças estão brincando ocorre a interação social, é um espaço de aprendizagens e construção do sujeito.

O brincar é a atividade principal do dia a dia para as crianças. Pois neste momento a criança toma decisões, expressa sentimentos, valores, conhece a si, os outros e o mundo, repete ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressa sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO,2010 pág.1)

A imaginação das crianças vai se desenvolvendo através do da exploração do mundo, cada vez mais interação mais ocorre ampliação de novos conhecimentos.

Segundo Kishimoto (1998) brincadeiras e jogos possuem significados diferentes, entretanto ambos preparam as crianças para a arte da caça, onde desenvolvem suas habilidades através do lúdico.

Segundo Brougère (1998), o jogo, o brinquedo e a brincadeira são primordiais no contexto social e cultural, facilitando a aprendizagem de práticas sociais nas quais estão inseridos.

Quando estão brincando vão desencadeando um novo conhecimento, decorrente das gerações, dos antepassados, é notável quando uma mesma brincadeira recebe diferentes nomes, que são transmitidos pelos familiares, isso depende da região em que a criança está inserida, influenciando na construção da infância através de complexos significados e práticas. Segundo Sarmento (2003) é através do brinquedo que a criança consegue reproduzir o universo dos adultos de maneira infantil, através do imaginário onde estabelece a relação com o mundo, construindo através do brincar a dimensão simbólica da cultura infantil.

A criança brinca para conhecer a si própria e aos outros em suas relações, expressando as emoções, conhecendo os objetos, a si e os outros, para realizar ações em seu convívio e sua realidade e, entre outras coisas, para aprender as normas do mundo em que vive, os comportamentos e os hábitos determinados pela sua própria cultura. O brincar é, portanto, o caminho viável para que ela possa também reconhecer as diversidades culturais.

Ao brincar as crianças trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam, criam diversas possibilidades de compreender o mundo e transformá-lo, podendo perceber essas transformações no desenvolvimento intelectual.

Cultura infantil

A cultura infantil é incomensurável nas brincadeiras, não é transmitida somente pelos adultos, mas principalmente através das representações lúdicas infantis. Desta forma a importância da utilização da cultura lúdica dos jogos e brincadeiras tradicionais e atuais são importantes na valorização da identidade cultural. A cultura lúdica faz parte do patrimônio cultural infantil através de jogos, brinquedos, músicas e histórias transmitidas de geração a geração. No ambiente escolar por meio de vivências motrizes surge de maneira intencional, vivência dos jogos da cultura popular, onde as crianças vão construindo seus conceitos.

A criança quando bebê não consegue sobreviver sozinha, é dependente de sua mãe, seu contato com os adultos é importante na formação. Ela é inserida em uma cultura pronta, onde lhe serão impostas diretrizes que irão refletir ao longo de sua existência na sociedade. A comunicação do bebê é o choro, onde a mãe faz a ação, sendo os cuidados necessários como: alimentar, trocar fraldas, o colo, o diálogo, fortalecendo o relacionamento físico e o desenvolvimento psíquico.

Segundo Winnicott (1975) o ato de brincar no desenvolvimento de um bebê representa que ele tem saúde, sendo de suma importância desde os seus primeiros meses de vida, onde vão fazendo descobertas e auxiliando na construção psíquica.

A elaboração de brincadeira ajuda a externar suas emoções, quando joga um brinquedo demonstra ansiedade e tristeza, ao trazê-lo para perto de si ela recuperava a alegria e satisfação de sentir o amor de sua mãe. As brincadeiras desde os primeiros anos de vida são decisivas para o desenvolvimento da criança.

Segundo Santomé (2009) é preciso

resgatar a cultura popular nas brincadeiras, que fazem parte da infância, com isso dá ênfase a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, onde reflete e analisa os significados culturais, históricos dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Dentro os brinquedos as bonecas são os mais populares e antigos do mundo, fazem parte das brincadeiras infantis, das diferentes culturas desde a antiguidade, representando as relações culturais, políticas, sociais e econômicas, remetendo a diferentes maneiras de organização da vida das crianças criando assim sua identidade. Representam formas humanas, sua confecção pode ocorrer com diferentes materiais, formas e modelos.

Segundo Brougère (1998) a terminologia jogo surge a partir do momento em que a criança consegue fazer algo, mas não chega a isso sozinha, sendo resultado de uma aprendizagem desde as primeiras semanas de sua existência.

A valorização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no processo educativo auxilia o desenvolvimento do lúdico, todas as crianças sentem a necessidade de brincar e desenvolver atividades gostosas e prazerosas que devem ser respeitados. O mundo do brinquedo, em essência, não é somente para preparação para o futuro, mas à vivência do presente, do agora de uma forma que seja significativa.

Na sociedade os brinquedos participam na construção da infância, resgatam os valores culturais, relação, concepções e representações da sociedade, destacam os conceitos de infância, que foram construídos historicamente pelas culturas.

Segundo Marcellino (2000) é primordial garantir à criança uma vivência intensa do caráter lúdico, quanto mais ela consiga desenvolver a ludicidade construirá uma base sólida na participação cultural primordial no prazer de viver.

O espaço e o tempo para o lúdico é cada vez mais restritos na vida infantil, pois é considerado como o momento destinado para a brincadeira, mas muitas crianças não conseguem esse tempo, pois desde cedo tem obrigações devido às necessidades financeiras da família, em outras camadas há também inúmeros casos de crianças que, apesar de não têm problemas econômicos, têm muitas obrigações, onde os pais almejam um futuro requeridos pelo padrão de sua classe.

A escola no desenvolvimento dos jogos e brincadeiras

A criança traz do meio em que ele convive com seus familiares para dentro do ambiente escolar suas bagagens, essas deverão ser exploradas na sala de aula. No seu cotidiano encontrará desafios e adquirirá conhecimentos através das brincadeiras que fazem pare de seu convívio social.

Segundo Gardner (1994) a aprendizagem na educação infantil ocorre através da exploração contínua do seu ambiente, que se desenvolveram espontaneamente durante os primeiros anos de vida.

A escola deve ser um espaço que valorize a diversidade cultural, que respeite as identidades, perpassam o ensinar e o aprender além dos conteúdos e das avaliações. A escola e educadores precisam compreender os alunos como seres individuais pertencentes a culturas coletivas, cada um tem suas peculiaridades, sendo todos diferentes, pois fazem parte de um grupo cultural, racial, étnico, econômico, entre outros.

A aprendizagem no ambiente escolar ocorre de melhor quando se tem um contato direto com o brinquedo, jogos e brincadeiras, pois ensinar através do lúdico favorece um ambiente prazeroso e atrativo, onde a escola pode criar um espaço motivador com vários tipos de materiais concretos, com isso as crianças que estão no período sensório-motor podem manipular esses, permitindo a formação cognitiva de forma mais objetiva e proveitosa. Quando a criança utiliza jogos simbólicos conseguem assimilar de forma mais significativa sua vivência com a realidade sendo protagonista de sua própria aprendizagem.

Segundo Kiya (2014) o educador deve ter bem claro a prática pedagógica que deseja desenvolver, pois através desta é possível tornar o ensino mais agradável com o uso de jogos como recurso metodológico para melhorar o processo ensino aprendizagem, tornando a escola como espaço mais agradável e prazeroso.

Brincar na escola é essencial através dos objetos educacionais é possível tornar este espaço mais prazeroso e feliz, pois as crianças gostam muito de brincar, onde frequentar a escola se torna envolvente.

Segundo Kiya (2014) Com o uso de jogos e brincadeiras o professor constantemente inova sua prática, traz diversão, contribui para o desenvolvimento e proporciona interação entre as crianças.

Através de jogos e brincadeiras é possível ampliar as habilidades, trabalhar sobre situações imaginárias, hipotéticas, regras, fantasia e símbolos. Ao mesmo tempo, as crianças, ao brincarem, vão criando condições de apropriar de novos conceitos.

Segundo Kishimoto (2011) o uso de jogos educativos com fins pedagógicos, no cotidiano escolar propicia e facilita situações de ensino e aprendizagem, onde é notório que a criança aprende de forma prazerosa, participativa e interativa.

Com o uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico é de grande

valor, pois facilita o processo de ensino em sala de aula e desperta no aluno o interesse pela atividade escolar, visando assim melhoria no processo de ensino e aprendizagem através de recursos atrativos e interativos.

Segundo Kishimoto (2011) a utilização de jogos e atividades lúdicas facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, onde a ludicidade é de suma importância na interação entre docente e discente.

O lúdico no contexto escolar é eminentemente educativo sendo impulsora da curiosidade, do mundo e da vida, sendo através deste que a criança toma consciência do seu meio, estabelece, cria relações e aprende.

Segundo Luckesi (2000) trabalhar utilizando a ludicidade pode contribuir para que o aluno desperte maior interesse pela atividade e se comprometa com sua realização de forma prazerosa, vivencia uma experiência plena, pois eles se envolvem na realização das atividades.

Os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas que estão presentes no cotidiano em toda atividade humana fazendo parte da construção do sujeito, onde o indivíduo consegue se socializar, elaborar conceitos, formular ideias, estabelecer relações e interage socialmente. Muitos aspectos podem ser trabalhados por meio da confecção e da aplicação de jogos selecionados, com objetivos como: aprender a lidar com a ansiedade; refletir sobre limites; estimular a autonomia; desenvolver e aprimorar as funções neurossensoriomotoras; desenvolver a atenção e a concentração; ampliar a elaboração de estratégias; estimular o raciocínio lógico e a criatividade. (RAU, 2007, pág. 53).

Em qualquer idade, jogos e brincadeiras são atrativos e irresistível, atraindo grande atenção das crianças, mesmo repetiam diversas vezes, sendo algo espontânea e desejável, diferente das atividades convencionais que são propostas na escola, então o jogo na escola não deve ser encarado como uma distração e sim como uma ferramenta poderosa na aprendizagem escolar. Segundo Piaget (1975) o jogo é um meio muito poderoso para auxiliar na leitura, no cálculo ou na ortografia, pois quando estimula a troca de ideias e cria novos desafios, os jogos passam a ser instrumento muito adequado entre o pensamento e a realidade, facilitando assim o desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar.

Brincar é muito valioso e significativo, sendo importante seu desenvolvido em ações pedagógicas, praticados de forma direcionada pelos docentes, as crianças vão construindo suas competências, autonomia, rompendo limites, desenvolvendo o raciocínio lógico e cognitivo. Segundo Fortuna (2011) O educador na educação infantil é muito importante no processo de estimular a atividade mental, social e psicomotora das crianças e não somente na intervenção do brincar e nas brigas, quando faz uso dos jogos cria diversas situações que auxiliam no desenvolvimento do cognitivo, já as brincadeiras permitem a melhoria no desenvolvimento auditivo, motor, lateralidade, tempo e oralidade.

Os jogos e as brincadeiras geram alegria e prazer, representam a conquista para superar os desafios, proporcionam um contexto estimulador para suas atividades mentais e ampliam a cooperação e entrosamento. O lúdico representa a liberdade, propicia à criança a apropriação da realidade, possibilitando aprendizagem através das fantasias.

A importância dos jogos é que as crianças começam a se apropriar de regras, resolvendo conflitos e hipóteses de conhecimento, desenvolvendo a capacidade de compreender pontos de vista diferentes, criar situações que possibilitam desafios corporais com uso de objetos e obstáculos. As crianças aprendem a esperar a sua vez, a ganhar e perder proporcionando os avanços no seu desenvolvimento, fortalecendo assim sua autoestima.

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.

A escola é de suma importância ao contribuir para o resgate do lúdico na infância, tem uma grande função ao desenvolver um trabalho educacional que explore o aprendizado das peculiaridades presentes nas diferentes culturas através jogos brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras fazem parte do universo infantil, quando a criança brinca está construindo seu próprio mundo, pois é uma atividade natural e espontânea, agradável e proporciona muito prazer, quando os jogos e as brincadeiras são inseridos no contexto escolar assumem um caráter muito significativo, visto que as atividades lúdicas auxiliam e proporcionam melhorias no processo ensino e aprendizagem.

Quando os jogos e brincadeiras são introduzidos no planejamento escolar, trará uma educação mais qualificada e concreta, pois através destes a criança cria e recria seu mundo, auxilia no desenvolvimento do pensamento, amplia a oralidade, melhora a coordenação, lateralidade, socialização, regras etc.

A criança quando brinca se apropriar do mundo em que vive, faz parte deste, reorganiza seus passos e aprende a utilizar a melhor maneira os métodos propostos a ela, sendo que a necessidades da criança que brinca é exploratória, descobridora, criativa, pois brincando que se aprende.

No contexto escolar jogos e brinca-

deiras são de suma importância na vivência educacional, mesmo ocorrendo de forma espontaneamente ou de forma dirigida, proporcionando reflexões referentes a superação de dificuldades e capacidade em resolver problemas, onde os resultados na aprendizagem são imensos, sendo explícito as práticas de ensino e a relações sociais com mais empatia, colaboração e resiliência.

O trabalho nas escolas com jogos e brincadeiras oferecem maior autonomia, iniciativa, estimulando o protagonismo do aluno, o professor tem uma importante função em apoiar e estimular na transformação e ampliação das competências cognitivas. Deixar o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem tem a função de superar os obstáculos que surgem no seu desenvolvimento.

REFEÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na Educação Infantil.Pátio. Porto Alegre. 2002, v. 27 p. 8-10, 2011.

GARDNER (1994) Jogos e brincadeiras na educação infantil.pág.39 (Editora Papirus 6ª edição) KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14 ed. São Paulo:Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T.M. Jogos infantis: o jogo, a criança e educação. Petrópolis, RJ: Vozes,1993 KIYA, Marcia Cristina da Silveira. O uso de jogos e de atividades lúdicas como recurso pedagógico facilitador da aprendizagem. Site: https://www.google.com.br/search?q=2014uepg-ped-pdp-marcia-cristina-da-silveirakiya.pdf&oq=2014-uepg-ped-pdp-marcia-cristina-da-silveira-kiya.pdf&aqs=chrome..69i57.1414j0j9&cliente=ms-android-omlge&sourceid=chrome-mobile&ie.pdf. Acesso em: 16/05/2018.

LUCKESI, Cipriano C. LUDICIDADE E ATIVIDADES LUDICAS - uma abordagem a partir da experiência interna. Artigo disponível em http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm. Acessado em 27 abr.2014. MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

PIAGET (1975) Jogos e brincadeiras na educação infantil.pág.40 (Editora Papirus 6ª edição)

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2007. SANTOMÉ, J. T. Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, T. T. Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. SANTOS, Santana Marli Pires dos, Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo. Porto Alegre:Artes Médicas,1995.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. e LEONTIEV, ALEXIS. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

São Paulo: Edusp,1998.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola.5ª edição. São Paulo:Cortez,2001.

WINNICOTT, D. W. (1975) O brincar & a realidade Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

MARIA IRANI ALVES

RESUMO:

A educação inclusiva é uma das raízes da educação moderna que visa garantir o direito de todos à educação. Seu objetivo é oferecer as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência, sejam elas físicas e/ ou intelectuais, pessoas com altas habilidades, com dificuldades de aprendizagem e também contempla as diversidades étnicas, sociais, culturais, sensoriais e de gênero, Através do sistema brasileiro de educação que sofreu inúmeras mudanças desde que foi inserido na sociedade é cada vez mais nítida a preocupação com a diversidade e convivência de todos. O curso de pedagogia sofreu inúmeras alterações desde que foi implantado.

Palavras – chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Preconceito; Educação.

INTRODUÇÃO

Os cursos de graduação devem focar sua atenção na necessidade de prevenção à violência. Para isso, devem oferecer aos futuros profissionais de educação os recursos psicopedagógicos específicos que os habilitem a uma

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de

2001 e a Convenção da Guatemala.

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.

Embora, a educação social faça uma experiência em deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso, pois, podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para outro ou no transcurso do tempo. O ser humano é um ser que dá significado às coisas do mundo e deriva significados delas, ou seja, para nós, as coisas do mundo se experimentam significativamente.

A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita.

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 experiência relaciona-se à capacidade dos seres humanos para dotar de significado e sentido o relato de suas próprias vivências. Neste sentido entende que, se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Logo, permanece ao professor o desafio de tornar as práticas educativas mais condizentes com a realidade, mais humanas e, com teorias capazes de abranger o indivíduo como um todo, promovendo o conhecimento e a educação.

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.

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. A educação do aluno com deficiência Intelectual deverá atender suas peculiaridades e suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas.

CONSTRUÇÃO EDUCACIONAL INCLUSIVA

Para Freire (1997), não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza, pois ao criticizarse, tornando-se então, permito me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente

"rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1997, p.17).

A prática de ensinar para Freire (2005):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2005 p. 38).

Segundo Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos (FREIRE, 1996. p.18).

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).

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).

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).

EXCLUSÃO E DIFICULDADES NA INCLUSÃO

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Todo cuidado é pouco, pois se trata de uma realidade complexa e multidimensional. O tema requer um conjunto de medidas, ações integradas e de iniciativas articuladas implementadas de acordo com um plano. Não há soluções mágicas, mas é possível avançar muito na prevenção desses eventos e na educação para convivência (ELIAS, 2011 p, 10).

Incutir a culpa em alguém se torna algo secundário, se nos atentarmos que o

verdadeiro problema seria descobrirmos o que fazer para mudar tal horizonte e como fazermos com que nossas escolas passem a serem vistas novamente como lugar seguro e que merece a confiança de todos. Para Fante (2005):

Caso os educadores e gestores escolares fossem preparados para tais situações, muitas coisas poderiam ser evitadas ou nem mesmo acontecer. Há, portanto, a necessidade de que a escola tome atitudes preventivas, tentando impedir que um

"simples" ato de preconceito não se transforme em um assassinato em massa. Lopes Neto (2005) alega que: "outro grande desafio das escolas é a forma como os professores e funcionários intervém efetivamente sobre os atos de bullying. Além das dificuldades para a identificação, o pessoal pode falhar no uso de recursos apropriados para resolver os conflitos à medida que surgem" (LOPES NETO, 2005, p.82).

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO

A importância da Arte na formação de crianças, jovens e adultos, na educação geral e escolar, está ligada à: "função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que o torna um dos fatores essenciais de humanização (FERRAZ & FUSARI,1993, p. 16).

Um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender, e que pode ser determinado por fatores orgânicos relacionados com aspectos do funcionamento anatômico, como o funcionamento dos órgãos dos sentidos e do sistema nervoso central; fatores específicos relacionados à dificuldades específicas do indivíduo, os quais não são passíveis de constatação orgânica, mas que se manifestam na área da linguagem ou na organização espacial e temporal, dentre outros. Quando relacionado a um sintoma, o não aprender possui um significado inconsciente; quando relacionado a uma inibição, trata-se de uma retração intelectual do ego, ocorrendo uma diminuição das funções cognitivas que acaba por acarretar os problemas para aprender; fatores ambientais relacionados às condições objetivas ambientais que podem favorecer ou não a aprendizagem do indivíduo (PAÍN, 1981 apud RUBINSTEIN, 1996).

Apesar da grande importância que o saber institucional exerce na vida das crianças, elas não sabem, ou por vezes não conseguem fazer isso em grupo, demonstrando com isso sua grande dificuldade de aprender e de viver em sociedade. O processo de ensino e aprendizagem deve ser ressignificado de acordo com a prática pedagógica do professor, que deve abandonar os padrões de uma educação bancária e investir em atividades lúdicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo das crianças com dificuldades, sejam estas simplesmente relacionadas a distúrbios, ou mesmo à metodologia utilizada em sala (MAFRA 2008, p. 16).

A escola inclusiva não deve fazer distinção entre os alunos, todos os envolvidos no cotidiano escolar e fora dele possuem diferenças; cada ser tem seu ritmo corporal e cognitivo, e merecem respeito para atuarem de acordo com suas possibilidades. Somente com uma visão humanitária e revolucionária é que poderemos participar de uma escola inclusiva que ajudará a formar uma sociedade inclusiva (PACHECO, 2007, p. 15).

Porém, não podemos imputar aos educadores a responsabilidade total e generalizada em relação às mudanças necessárias para o êxito educacional dos alunos com necessidades especiais, mas sim podemos reconhecê-los como incentivadores da instituição educacional em relação à busca de políticas públicas educacionais vigentes que beneficiem o aprendizado no ambiente escolar. A escola emancipatória, para Paulo Freire:

Não exclui nem hierarquiza sujeitos, porém, busca incluí-los na medida em que todos são oprimidos na sociedade de classe e todos se libertam na luta pela superação das contradições das injustiças produzidas pela produção e distribuição desigual de bens materiais e simbólicos (FREIRE, 1987).

Segundo Oliveira (2004), para que haja uma escola que atenda as crianças com necessidades especiais, não importando quais sejam, se faz necessário que existam nesse ambiente, profissionais preocupados em diferenciar seus conhecimentos, intensificar sua determinação, e aprimorar sua tomada de decisão. Através do Projeto Político Pedagógico as escolas se tornam capazes de tomar algumas decisões importantes para que as mudanças necessárias se alinhem aos propósitos da inclusão (OLIVEIRA, 2004, p. 109).

Entre tais propósitos podemos estabelecer alguns como: garantir o tempo adequado para cada aluno desenvolver sua aprendizagem; abrir espaço para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico, tanto no ambiente escolar como na comunidade na qual o aluno está inserido; valorizar e formar continuamente o professor; desenvolver em todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar habilidades para o exercício da verdadeira cidadania. Para atender a todos de maneira satisfatória e significativa e atender com igualdade, a escola tem a tarefa de mudar seu trabalho em muitas frentes. Cada escola deverá encontrar suas próprias soluções, devido à diferença da sua clientela e de suas dificuldades e problemas. Para Ferreira:

Na perspectiva da promoção da Educação Inclusiva existem novos recursos e novos olhares sobre os recursos existentes, que

é necessário desenvolver. Mas, por certo que o professor com todo o conjunto de competências e experiências que tem é certamente o principal recurso em que a Educação Inclusiva se pode apoiar (FERREIRA, 2006, p.57).

Na educação, inclusive na educação especial podemos perceber que é necessário grande envolvimento na luta por direitos na sociedade. Entre as principais dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar nas escolas de ensino regular podemos destacar: a dificuldade com a metodologia dos professores; a falta de recursos e de infraestrutura; o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de capacitação dos profissionais da educação para ensinar os alunos. A Educação Inclusiva objetiva atender todos e quaisquer alunos que apresentem necessidades educativas especiais, em salas de aulas regulares, do ensino regular básico, propiciando desenvolvimento social, cognitivo e cultural de todos. O ensino inclusivo e a educação especial são temas diferenciados, mesmo sendo uma complementar a outra (CARVALHO, 2004, p. 77).

Conforme texto extraído da Constituição Federal de 1988, este documento oficial assegura diversos direitos ao aluno com deficiência intelectual como: tem assegurado o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, seu acesso e permanência na escola, atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Com base nas pesquisas bibliográficas realizadas para elaboração deste artigo foi possível concluir que:

• A escola deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual seu acesso e permanência.

• A deficiência intelectual tem desafiado a escola comum no comprimento de seu dever de ensinar o que acomete uma dificuldade por parte dos alunos com necessidades educacionais especiais e principalmente o aluno com deficiência intelectual na aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 1988).

O reconhecimento da especificidade do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é sem dúvidas o primeiro passo para o planejamento de ações que promovam e ou contribuam para o avanço e desenvolvimento destes indivíduos.

Esses tipos de escolas que mantém um modelo conservador e tradicional de ensino acabam por acentuar a deficiência, aumentando a inibição e reforçando os sintomas existentes que agravam as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual é o que diz a Organização Mundial de Saúde - OMS de 2001 e a Convenção da Guatemala.

Outro problema que devemos destacar é a falta de professores preparados para receber os alunos com deficiência Intelectual e inseri-los no processo de aprendizagem desse aluno que possui necessidades educacionais especiais (OMS, 2001).

A deficiência Intelectual não pode e não deve nunca predeterminar qual será seu limite de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno. É importante relatar que muitos nomes foram utilizados para a pessoa com deficiência intelectual: débil, imbecil, retardado mental, deficiente mental, dentre outros.

De acordo com Aranha (1979, p.17), não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que produziu configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos.

Os educadores precisam promover no ambiente educacional diferentes espaços de aprendizagem capazes de atender a todos os alunos, contribuindo através das discussões sobre o currículo escolar e planejamento, os métodos de avaliação, dispensando tempo para sua formação acadêmica e se preocupando com a necessidade de se relacionar no dia a dia da escola, apoiando os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, auxiliando na garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos (OLIVEIRA, 2007, p.21).

Segundo Aranha (2005), por muitos anos os Portadores de Necessidades Educativas Especiais foram esquecidos, porém de um tempo pra cá esse quadro mudou e esse grupo de educandos passou então a ser a maior preocupação dos pensadores da história da Educação Especial (ARANHA, 2005, p. 5).

Com tal preocupação pairando na educação, através de vários estudos, pôde-se perceber como o estudo da Arte era essencial para as Pessoas Portadoras de Necessidades

Educativas Especiais, pois a arte tem como objetivo a participação sem regras, permitindo a manifestação igualitária através da realização de programas de Arte com música, dança e expressão corporal, onde a Pessoa Portadora de Necessidades Especiais sente prazer no processo de aprendizagem. Segundo Ferraz & Fusari:

CONSOLIDANDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Jean Piaget (1896-1980), estudioso interacionista formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar a construção do conhecimento. Estudou cuidadosamente a forma pela qual as crianças construíam seus conhecimentos lógicos, com a finalidade de compreender a evolução e desenvolvimento do conhecimento humano (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Ainda para Piaget, segundo Davis e Oliveira (1994), para que aconteça uma nova equilibração, dois fatores são necessários: assimilação e acomodação.

Dois mecanismos são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio. O primeiro recebe o nome de assimilação. Através dele o organismo – sem alterar suas estruturas – desenvolve ações destinadas a atribuir significações, a partir da sua experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais interage. O outro mecanismo, através do qual o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente, é chamado de acomodação. Agora, entretanto, o organismo é impelido a se modificar, a se transformar para ajustar às demandas impostas pelo ambiente (DAVIS; OLIVEIRA, 1994,p. 38).

O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto (PIAGET, 2007, p. 13).

O funcionamento psicológico das crianças é diferente dos adultos, por isso Piaget investigou sobre como, através de quais mecanismos, a lógica das crianças se transforma na lógica do adulto (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

o desenvolvimento mental é uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornassem o equilíbrio. Mas, é preciso introduzir um importante diferença entre esses dois aspectos complementares deste processo de equilibração. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte (PIAGET, 2007, p. 14).

As crianças possuem características físicas diferenciadas, sua cidade ou local também podem ser distintos, mesmo assim elas possuem características universais como a maneira como nascem, a fragilidade e desenvolvimento.

Sendo assim, o próprio Piaget (2007) relata que:

A cada instante, pode-se dizer que a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e a cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação (PIAGET, 2007, p.16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

A escola inclusiva deve possibilitar a entrada e a permanência de todas as crianças, inclusive aquelas com necessidades especiais, pois todas têm direito à Educação no ensino básico e regular. Espera-se que a criança com deficiência, que passa a conviver no ambiente escolar deixe de ser discriminada e passe a ser acolhida, contribuindo assim para a construção de um espaço inclusivo e democrático na Unidade Escolar a qual faz parte.

A escola inclusiva tem o dever de atender a todos os educandos, independentemente de suas diferenças ou limitações, atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. A educação inclusiva tem como fundamento principal a valorização da diversidade de cada indivíduo. O processo de inclusão busca o rompimento com os preconceitos sociais e a manutenção de uma sociedade mais justa, mais segura, que possibilite uma interação social significativa e de qualidade.

Uma importante Resolução presente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 2/2001, em seu artigo 2º, determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.1).

Diante disso, o mais importante é que os alunos sejam orientados para a realização de atividades de leitura, que despertem o seu senso crítico e principalmente desperte o gosto e estimule o hábito da leitura uma vez que formar um leitor crítico requer uma prática constante de leitura crítica:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Portanto, formar o leitor crítico é uma necessidade de se construir cidadãos também críticos, para lutarem por seus espaços na sociedade e no mercado de trabalho, sendo autônomos e realizando seus ofícios com eficiência. Conclui-se depois de analisar e verificar a constituição, que à gestão democrática, nos estabelecimentos públicos, foi objeto de grande discussão durante a formulação da Constituição Federal de 1988, pois vem sendo inserida e regulamentada em infra legislações, em que se indica que deve ser feita pela participação da comunidade escolar na gestão da escola, por meio dos Colegiados Escolares e Instituições Auxiliares.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica - Temas em psicologia. São Paulo: Memnon, 1979.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Morais Ramos. Psicologia na educação.

2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ELIAS, Maria Auxiliadora. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

FANTE, Cléo. BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR. Disponível em.

Acesso em 14 JAN de 2022.

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

GARCIA, J.N. Manual de dificuldades de aprendizagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOPES NETO, Aramis Antonio. Bullying: saber identificar e como prevenir. São Paulo: Brasiliense, 2011.

MELO, L. L; VALLE, M. O Brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento. USP, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais.

OLIVEIRA, D. E. M. B.; ROCHA, M. S.; FIGUEIROL, M. M. T.

Ressignificando o contexto escolar para a construção de alternativas que atendam a alunos com dificuldades de aprendizagem. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.).

Inclusão. Londrina, PR: EDUEL, 2003.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1992.

Piaget, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE

MARIA MAURICIA DA SILVA SOUZA RABELO

RESUMO:

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem

usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo,assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam,brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras – chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável.Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhorianas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltadosomente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a "Casa da Criança" um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a préescola.Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de "Parques Infantis" para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram mui-

tas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma "tragédia" para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às "crianças pequenas". Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIXcom a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando.A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciamfortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação,com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato, Fato, Olfato, Cantigas de roda, Brincadeiras imaginárias, engatinhar, Saltar, Rolar, Balançar, Rastejar, Dedoches, encaixe de forma. lego, cambalhotas, obstáculos, Banho de boneca, Campo de futebol, bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade .

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos,os professores trabalham " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos . Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia , elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o "meu" é substituído pelo "teu" ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças,diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema ,o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras

guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuí-

dos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, 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.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um

objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

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

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget

(1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuí-

dos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores ,pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano . São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente,ela inventa ,ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas,uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

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

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

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

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

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

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

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

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

RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL COMO PILAR DA GESTÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DO RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE DA EMPRESA NATURA

MARIA REGINA DE SOUZA

RESUMO:

As polêmicas e discussões relacio-

nadas à sustentabilidade têm despertado na sociedade preocupações com impactos gerados por empresas. Como estratégia de negócios as empresas cumprem com a prática de responsabilidade socioambiental de forma ética e transparente. A Natura, como pioneira na divulgação de relatórios de sustentabilidade, divulga seus dados anualmente seguindo as diretrizes da GRI (Global Reporting Initiative). Este trabalho tem como objetivo verificar o desempenho desta empresa para o desenvolvimento sustentável. As metodologias utilizadas são a de pesquisa descritiva e bibliográfica. Com os resultados nota-se o comprometimento da empresa com melhorias diante de suas atividades que influenciam o meio ambiente, a sociedade a economia, como o comprometimento de sustentabilidade até 2050.

Palavras-chave: Responsabilidade socioambiental empresarial. Desenvolvimento sustentável. Natura. GRI.

ABSTRACT:

Controversies and discussions related to sustainability have aroused in society concerns about impacts generated by companies. As a business strategy, companies comply with the practice of socio-environmental responsibility in an ethical and transparent manner. Natura, as a pioneer in the dissemination of sustainability reports, discloses its data annually following the guidelines of the GRI (Global Reporting Initiative). This work aims to verify the performance of this company for sustainable development. The methodologies used are descriptive and bibliographic research. The results show the company's commitment to improvements in its activities that influence the environment, society and the economy, such as the commitment to sustainability by 2050.

Keywords: Corporate socio-environmental responsibility. Sustainable development. nature. GRI.

INTRODUÇÃO

Hoje em dia existem muitas discussões em relação às questões ambientais e das possíveis soluções diante dos problemas causados pelas atividades humanas. Estas discussões estão repercutindo e atingindo a sociedade como um todo. Grande parte destes conhecimentos são originados através de palestras, seminários e congressos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000).

Neste caso, a sociedade está cada vez mais capacitada em identificar os problemas causados e conferir a importância para enfrentá-los. Pressionadas, para o desenvolvimento sustentável, as empresas necessitam reforçar sua responsabilidade socioambiental de maneira ética e transparente aos stakeholders, que são identificados como clientes, funcionários e fornecedores.

Este reforço se dá através da publicação de relatórios de sustentabilidade que informam sobres os resultados (indicadores) referentes as suas atividades, de acordo com as diretrizes da GRI. Com tendência ao marketing 'verde' e uma visão minimizadora dos danos causados ao meio, empresas utilizam os relatórios para informar aos stakeholders o seu desempenho ambiental, social e econômico, isto é, aperfeiçoar suas ações em prol da preservação ambiental (HELOU, 2015).

Fundada em 1969, a Natura é uma multinacional brasileira que atua na área de cosméticos, higiene e beleza, e está entre as empresas que desenvolvem produtos mais sustentáveis. Compromissada com o desenvolvimento sustentável possui um objetivo de gerar impactos só positivos, sejam eles financeiros, sociais, culturais e ambientais (NATURA, 2016).

Para alcançar o objetivo deste trabalho, o mesmo será organizado em segmentos. O primeiro abordará um referencial teórico sobre resolução dos problemas socioambientais através da Educação Ambiental (EA) e o comprometimento das empresas à sustentabilidade, assim fundamentando o tema central que originou o trabalho. Na sequência, a metodologia utilizada para o alcance do objetivo proposto. O terceiro segmento apresentará a análise dos principais resultados, e por último, as considerações finais do trabalho.

Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva, exploratória com revisão de literatura e abordagem qualitativa, com o intuito de analisar as práticas sustentáveis da empresa Natura. Quanto ao procedimento esta pesquisa é documental, pois analisa as informações pelo relatório de sustentabilidade da empresa publicadas em 2016.

Como fonte de coleta de dados, para resultados e discussões, foram utilizados artigos científicos, periódicos, documentos e o relatório de sustentabilidade para verificação dos desempenhos disponibilizados pela Natura.

Com visão integrada sobre seus desempenhos e metas traçadas para a sustentabilidade em 2050 a Natura, uma empresa multinacional brasileira – com negócios em diferentes países como Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, França – atua na área de cosméticos, higiene e beleza e é comprometida com o desenvolvimento de produtos mais sustentáveis e que consequentemente mitiguem os impactos causados por eles, ou seja, que incentivem modelos de produção e consumo (NATURA, 2016).

DESENVOLVIMENTO

Resolução dos problemas socioambientais por meio da Educação Ambiental

Sabe-se que em pouco tempo a urbanização tomou conta das cidades, e sem o devido planejamento começou a apresentar diversos impactos que arretaram na má qualidade de vida da população. Estes problemas só retratam um

modelo de sociedade atual que produz de maneira descontrolada e desproporcional em relação ao que a natureza oferece e não desenvolve soluções para lidar com às questões socioambientais. Dentre estas questões estão o crescimento econômico e demográfico; desigualdades que refletem em exclusão social; destruição de ecossistemas e entre outros (BUCK E MARIN, 2005).

No entanto, a população está produzindo um crescente interesse aos problemas entre o homem e a natureza, e tomando consciência de que os recursos naturais são finitos. Por conseguinte, sofrendo a sensibilização e buscando por alternativas mais sustentáveis, ou seja, que causem o mínimo de impactos possíveis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000). Para a conquista do desenvolvimento sustentável, confiando a preservação dos recursos para as futuras gerações, se faz necessário um planejamento desses recursos que dependem da existência do homem e da biodiversidade, mas também do crescimento econômico (WWF, 2017). Isto demonstra que é indispensável a existência da relação do homem com a natureza para a construção da percepção da realidade, construída através da EA. Como apoio, devido as potenciais atividades degradadoras do meio, a EA é uma prática social que argumenta com os envolvidos para que aprendam a pensar e agir individual e coletivamente em relação às questões socioambientais, isto é, compreender que estão inseridos no meio e que devem respeitá-lo, e transformar-se em indivíduos que lutem por uma sociedade sustentável, justa e equitativa (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2017).

Levando em conta todos estes aspectos, é fundamental a implementação de projetos e atividades de EA nas empresas, pois isto possibilita mais acesso às informações e paralelamente maior capacitação para confrontos dos problemas ambientais e suas interfaces.

O comprometimento das empresas à sustentabilidade

As mudanças nas empresas, advindas da pressão exercida pela sociedade, para atuações socialmente responsáveis são nítidas. Neste contexto, as empresas sentem-se desafiadas em apresentar um modelo de desenvolvimento sustentável, que beneficie a sociedade e o meio ambiente e ao mesmo tempo promova a sustentabilidade de seus negócios (TEIXEIRA, 2004).

Sob tal enfoque, como estratégia de negócios – marketing 'verde' – as empresas colocam em prática a responsabilidade socioambiental, um compromisso estratégico em relação aos impactos causados por suas atividades, e não filantrópico (TEXEIRA, 2004).

Este compromisso é selado através de publicações anuais de relatórios de sustentabilidade, que informam sobres os resultados referentes as suas atividades, ou seja, seu padrão de desempenho ambiental, social e econômico. Para um equilíbrio entre estes desempenhos e um sucesso a longo prazo, é necessário o triple botton line (COTRIM et al., 2006). Muitas das vezes as empresas esquecem que são pequena parte da sociedade, e assim como ela, devem 'prestar contas' sobre a utilização de seus recursos

Percursora dos relatórios de sustentabilidade está a GRI, uma organização internacional, que auxilia as empresas no entendimento e na comunicação a respeito da sustentabilidade, fornecendo capacidade de decisões benéficas às questões socioambientais (GLOBAL REPORTING, 2017). Para a elaboração destes relatórios a GRI definiu diretrizes, objetivos e princípios para sua confecção voluntária, sendo considerado o modelo mais publicado e confiável mundialmente (HELOU, 2015).

Porém, muitas dessas publicações, como mencionado acima, têm o intuito de somente gerar uma reputação positiva a marca, com perspectiva para a sustentabilidade e responsabilidade ambiental, do que realmente fornecer informações necessárias com ética e transparência (HELOU, 2015). Entretanto, algumas empresas realizam propaganda enganosa 'verde', e para isto uma medida foi tomada o greenwashing evitando que informações ardilosas sobre seus produtos e práticas sustentáveis sejam veiculadas (AKATU, 2011). Já outras conferem o título de empresa responsável, que somente oferecem produtos que respeitam o meio ambiente.

Segundo o Global Reporting (2017), o relatório oferece muitos benefícios para a empresa, eles podem ser internos ou externos. Entre alguns internos estão racionalização de processos, redução de custos e melhoria de eficiência; e compreensão dos riscos e oportunidades; já os benefícios externos temos a mitigação ou reversão dos impactos negativos; melhor reputação e fidelidade à marca; e conhecimentos sobre a organização.

É notório que a postura e as iniciativas das empresas em relação à natureza originam resultados positivos para ela própria, mas principalmente para a sociedade, que sofre influências em suas condutas alterando seus padrões de consumo (ETHOS, 2017).

Análise e reflexões acerca do relatório de sustentabilidade da Natura

A intenção deste trabalho não é verificar a autenticidade das informações do relatório de sustentabilidade divulgado pela empresa Natura, e sim uma análise das ações realizadas em prol do desenvolvimento sustentável local e global. Este relatório oferece aos stakeholders, mais confiança diante das políticas, práticas e ações da empresa, que consequentemente atrai muitos negócios.

Como já mencionado, a empresa visa uma relação de 'bem estar bem' que indica uma relação harmônica entre sociedade, empresa e meio ambiente com o intuito do desenvolvimento sustentável. Nota-se esta preocupação com o

desafio de Visão de Sustentabilidade 2050, lançado em 2014. Neste desafio, a empresa compara suas ambições para o ano de 2020 e o desempenho do ano de 2016. Por ser pioneira por igualar seus valores econômicos aos socioambientais, com sua transparência e ética, desenvolve ações relevantes desde sociais, econômicas e ambientais (NATURA, 2016).

Para o desenvolvimento social em 2016, a Natura apresenta diversas ações, dentre elas está a relação com seus fornecedores, as cadeias produtivas sustentáveis. Nesta relação, as comunidades, vínculo com mais de 33 e 75% localizadas na Amazônia, provem matéria prima para o desenvolvimento dos produtos. Além do retorno econômico para as comunidades, que gera outras parcerias, há um investimento como a repartição de benefícios, apoio à infraestrutura, capacitação e pagamento pelo uso da imagem que se transformam em impactos positivos a população local (NATURA, 2016).

De acordo com Ethos (2003) é nítido o reconhecimento pelas comunidades tradicionais que conseguem manejar o meio ambiente sem que cause danos, porém a demanda por insumos é comercializada de maneira informal. Por atravessadores, as negociações muitas das vezes não oferecem o valor adequado de remuneração e assim não se torna benéfico social e economicamente. Com isto, a população deve estar atenta para estabelecer junto a empresa um preço justo e adequado para a matéria prima fornecida. Todos esses aspectos ofertarão impactos positivos a população, mas se faz necessário uma mobilização e participação da mesma para avaliações das ações implantadas que visem o desenvolvimento dos entornos da Natura (NATURA, 2016).

A empresa não só traz benefícios para aqueles que fornecem insumos, mas também aos revendedores de produtos, cerca de 1,8 milhão. As consultoras, assim chamadas, sofrem uma transformação pessoal e profissional, pois aprimorarão a aprendizagem com a disponibilidade de cursos, e assim vemos os resultados da educação fazendo a diferença (NATURA, 2016).

Em seu relatório, a Natura apresenta diversos meios de compensar os impactos negativos causados ao meio ambiente. O primeiro meio é o Programa Carbono Neutro que tem por objetivo a quantificação, diminuição e compensação dos impactos causados pela emissão de gases do efeito estufa, desde a extração de matéria prima até pós consumo, que vem acarretando mudanças climáticas (NATURA, 2016). A tabela 1 a seguir mostra o desempenho de 2014 a 2016.

Tabela 1 – Emissão de CO2



Fonte: Adaptada de Natura (2016, p.62)

Podemos citar algumas ações para a redução das emissões como o uso de refis, reciclagem pós consumo, redução e melhor performance do transporte, redução de energia elétrica, e entre outros. E a plantação de óleo de palma para o sequestro de carbono e uso eficiente em seus produtos (NATURA, 2016).

Conforme a FGV (2017) a Natura é uma empresa participante do registro público de emissões que faz parte do Programa Brasileiro GHG Protocol, com um dos principais objetivos promover de sua iniciativa voluntário diante dos stakeholders. Este programa funciona como uma ferramenta para a empresa, para o entendimento, a quantificação e a gerenciamento dos gases poluentes emitidos, como citado na tabela 1 (FGV, 2017).

Não há como evitar 100% das emissões, e com o desafio de redução de 33% até 2020, a Natura compra créditos de carbono voluntariamente de outras organizações que viabilizam projetos com práticas sustentáveis (NATURA, 2016).

Com esta 'ferramenta' há uma eficiência na reparação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável, fazendo com que melhore o fluxo e mercado financeiro.

Outro ponto ambiental de extrema importância é a gestão de água e de resíduos. Segundo o relatório de sustentabilidade, a empresa está em busca de minimizar sua pegada hídrica, porém alega que o maior consumo de água está no banho dos consumidores, porém compartilha desta responsabilidade por seu uma empresa atuante na área de cosméticos, higiene e beleza. Além da responsabilidade compartilhada, o aumento de quantidade de água na produção, devido a da crise econômica, é resultado da redução da produção no período de 2016, como podemos comparar na tabela 2.

Tabela 2 – Consumo de água

Consumo de água (l/uni produzida)	2014	2015	2016
	0,45	0,49	0,53

Fonte: Adaptada de Natura (2016, p.65)

O alto consumo de água pelos usuários de seus produtos deixa a empresa 'de mãos atadas', a única forma para evitar este tipo de desperdício é por meio da conscientização, atitudes trabalhadas na EA.

Já a gestão dos resíduos originados apresenta soluções e resultados mais efetivos. Para diminuição dos impactos, matéria prima de origem vegetal nas formulações dos produtos e embalagens mais ecoeficientes , que podem ser recicladas pós-consumo, são utilizadas. Como já citado, o uso de embalagens recicladas contribui para uma menor porcentagem de gases poluentes emitidos. Além disto, contribui para a rede de prestadores de cadeia de reciclados. (NATURA, 2016).

Para os consumidores, a Natura oferece a chamada logística reversa, um destino final adequado para as embalagens. Este destino foi proposto pela PNRS que visa enfrentar os problemas ambientais decorrentes do manejo inadequado dos resíduos sólidos gerados (MMA, 2017).

Com estes aspectos, e outros citados no relatório de sustentabilidade, notamos o comprometimento com da empresa a biodiversidade, e o não uso de animais para testes. Abaixo segue uma tabela de investimentos de proteção ambiental realizada pela empresa.

Tabela 3 – Investimentos de proteção ambiental



Fonte: Adaptada de Natura (2016, p. 149)

Como visto, esta contabilidade ambiental é uma forma de amenizar os problemas ambientais. A junção das informações com um sistema de gestão ambiental adequado é eficaz para resultados positivos economicamente e sustentáveis nas empresas (AMARAL et al., 2012).

Além disso, nesta perspectiva compreende-se a necessidade de as empresas elaborarem projetos de EA, pois isto possibilita mais acesso às informações e consequentemente maior capacitação para as comunidades e consumidores confrontarem os problemas ambientais. De acordo com o MMA (2005), juntamente com a EA, a educomunicação procura transmitir informações para os indivíduos sobre a sociedade em que estão inseridos, em busca da sustentabilidade e consequentemente a promoção de um compromisso em relação ao ambiente/ sociedade.

Dentre algumas ações socioambientais está o 'Programa Amazônia', que impulsiona ao um novo modelo de sociedade sustentável com o objetivo de manter a floresta em pé ao invés de derrubada. Outro projeto a ser citado é 'Escolas de Alternância', que promovem educação de qualidade adequada voltada à realidade das florestas e práticas sustentáveis evitando o êxodo de jovens em busca de melhorias de vida (NATURA, 2016).

Para o apoio de jovens empreendedores, a Natura lançou o ' Desafio Natura Amazônica: Negócios para Floresta em Pé', em que soluções sustentáveis são apresentadas podendo transformar-se em um negócio sustentável. Também para a comunidade desenvolvido um fogão mais eficiente, que requer menos quantidade de lenha, portanto menos emissão de gases poluentes, com baixo custo e de fácil manejo (NATURA, 2016).

Todos esses aspectos citados servem, claro, para o alcance do desenvolvimento sustentável empresarial, que unido como marketing, cria uma fidelização dos stakeholders à marca, e por consequência obtendo vantagens econômicas em relação à outras organizações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que a responsabilidade social está incorporada em todas as ações desenvolvidas pela empresa Natura. O cuidado com o meio não é apenas marketing, mas uma prática adotada por toda empresa, que é notório diante da evolução de seus desempenhos.

Toda a preocupação em atender a todas as necessidades de um 'novo consumidor', reflete em resultados positivos econômicos, sociais e ambientais, que anualmente é divulgado por meio dos relatórios de sustentabilidade, de acordo com os padrões da GRI, que fornecem credibilidade à marca. Sendo assim, as empresas compreendem que as questões ambientais são de interesse público e precisam estar em pauta, seja para viabilizar suas produções ou até mesmo para obterem respeito e admiração de seus consumidores.

No entanto, é importante continuar com as análises nos próximos anos, pois verificará seus desempenhos e a evolução, e afirmará o compromisso em melhorar em prol do desenvolvimento sustentável. O mundo necessita de empresas que atuem de forma sustentável e mostrem o interesse de progressão sem atingir o meio ambiente.

A pesquisa possibilitou atingir todos os objetivos pautados no estudo, e mais do que isto, propiciou a reflexão sobre a importância de considerar as causas ambientais em todas as ações, pois o desenvolvimento não deve estar atrelado somente ao lucro e sim a qualidade de vida da população.

REFERÊNCIAS

AKATU. Conar define normas para combater greenwashing na propaganda. 2011. Disponível em: <https://www.akatu.org.br/noticia/conar-define-normas-para-combater-greenwashing-na-propaganda/>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

AMARAL, Brunna Ribeiro; Rodrigues, Juliana Aparecida; Vellani, Cassio Luiz. Ecoeficiência empresarial: caso Natura S.A. Libertas, São Sebastião do Paraíso, v. 2, n. 2, p. 56-69, dezembro. 2012.

BUCK, Sonia; MARIN, Andreia Aparecida. Educação pra pensar questões socioambientais e qualidade de vida. Educar, Curitiba, n. 25, p. 197-212, 2005.

COTRIM, Suzana Lee; GOUVEIA, Patrícia; LIMA, Gilson Brito Alves. Análise do modelo triple bottom line: conceito, histórico e estudo de casos. In: III Congresso Nacional

de Excelência em Gestão, 2006, Niterói - RJ. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: 2006.

ETHOS. A indústria de cosméticos e a sustentabilidade da cadeia produtiva. 2003. Disponível em: <https:///www3.ethos.org.br/cedoc/a-industria-de-cosmeticos-ea-sustentabilidade-da-cadeia-produtiva/#.WfDd0ltSyUI>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

ETHOS. Incentivando a Gestão Empresarial Socialmente Responsável. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br/conteudo/gestao-socialmenteresponsavel/mei-ambiente/#.WejiVFtSyUI>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

FGV, Centro de estudos em sustentabilidade. O programa Brasileiro GHG Protocol. Disponível em: Acesso em: 20 de setembro de 2022.

FGV, Centro de estudos em sustentabilidade. O Registro Público de Emissões. Disponível em: Acesso em: 20 de setembro de 2022.

GLOBAL REPORTING, GRI. Benefícios do relatório. Disponível em: <https://www.globalreporting.org/information/sustainability-reporting/Pages/reportingbenefits.aspx>. Acesso em: 19 de setembro de 2022.

GLOBAL REPORTING, GRI. Sobre a GRI. Disponível em: <https://www.globalreporting.org/information/about-gri/Pages/default.aspx>. Acesso 25 de setembro de 2022.

HELOU, Marina Mori. Análise do uso do modelo Global Reporting Initiative para a elaboração de Relatórios de Sustentabilidade: um estudo em empresas do setor alimentício ao redor do mundo. 2015. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/marina_helou__analise_do_uso_do_modelo_global_reporting_initiative_.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, MEC. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em 1 de outubro de 2011.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, MMA. Conceitos de educação ambiental. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educação-ambiental/politica-de-educacaoambiental>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

MINISTÉRIOS DO MEIO AMBIENTE, MMA. Encontros e caminhos: formação de educadoras (res) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

MMA, Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional de Resíduos Sólidos. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/politica-nacional-de-residuos-solidos>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

NATURA. Relatório Anual: Natura 2016. Disponível em: <http://www.natura.com.br/sites/default/files/ra_natura_2016_1_.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

TEIXEIRA, Luciana da Silva. Responsabilidade social empresarial. 2004. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notastecnicas/arquivos-pdf/pdf/2004_6884.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2022.

WWF. O que é desenvolvimento sustentável?. Disponível em: <http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/questoes_ambientias/desenvolvimento_s ustentável/>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO INTERIOR DA ESCOLA

MARINALVA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO:

A humanidade sempre buscou compreender e transformar a realidade através da história. Por meio dessa exploração, desde os primórdios da vida humana, a arte foi inserida no cotidiano das pessoas, pois é por meio da arte que as pessoas compreendem e transformam essa realidade. Na arte, o ser humano se expressa por meio de elementos e símbolos, culturalmente construídos e transformados. É por meio da arte que as pessoas têm a oportunidade de explorar, construir e ampliar seus conhecimentos. Vemos a arte como uma forma de expressão e conhecimento, pois através da criação da arte, as emoções, prazeres, sentimentos e experiências adquiridos ao longo da vida podem ser revelados. É no ambiente escolar que as crianças e os adolescentes podem desenvolver-se de forma mais acentuada na criação e compreensão da arte. O objetivo principal do ensino das artes é que todos os alunos construam o conhecimento de interagir com suas emoções por meio do pensamento, da apreciação e da criação de arte.

Palavras-chave: Psicologia. Educação. Práticas Pedagógicas. Formação.

INTRODUÇÃO

A arte está na vida do homem desde o início de sua existência, pode ser identificada na manifestação do conhecimento, em que o

homem utilizava a pintura como forma de linguagem.

Para Platão, arte era política, guerra, medicina, justiça e respeito.

Vygotsky, por outro lado, analisa a arte como uma técnica criada pelo homem ligada às emoções, uma presença social objetiva, permitindo que os indivíduos relacionem essas emoções como um objeto.

Por fim, a arte tem vários conceitos para defini-la ao longo do tempo, mas todos eles assumem a visão da arte como forma de expressão e compreensão da realidade, tendo a emoção como principal ferramenta.

A arte consiste em produzir um objeto novo que antes não existia e que agora existirá como coisa entre coisas (PAREYSON, 2001, p. 79).

O movimento de arte-educação, que propõe o ensino integrado de quatro linguagens artísticas – artes visuais, música, teatro e dança – fomenta uma abordagem mais ampla, pro-pondo o equilíbrio entre apreciação de obra de arte, contextualização e produção artística, em uma relação não hierarquiza-da e não linear entre esses pontos.

Crianças e adultos percebem e sentem a arte de forma diferente. Para os adultos, é sobre beleza, exposições, museus, estética e as formas mais realistas do mundo. Para as crianças, a arte é uma forma de se expressar, uma forma de colocar em prática o que sentem e veem de uma forma mais simplificada.

Nesse sentido, o ensino das artes deve continuar ao longo da vida escolar do aluno, em todas as séries.

1. LINGUAGENS ARTÍSTICAS NAS ESCOLAS

Segundo Biesdorf (2011), a escola é um ambiente que permite ao aluno compreender a arte como sendo uma forma de expressão do seu universo: a arte infantil é fruto das vivências infantis, já a arte do adulto é fruto da relação e compreensão que ele possui de todo o meio que o circula .

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber são, além de norma constitucional inviolável, princípio fecundador do processo de aprendizagem com autonomia (CARNEIRO, 2007, p. 36). Ao compreender e criar arte, o aluno é capaz de compreender sua relação com o mundo, a sociedade, consigo mesmo e com sua obra, construindo assim seu próprio conhecimento específico da vida e da realidade ao seu redor.

Atualmente, a arte voltada para a educação do desenvolvimento do indivíduo, da formação de seu senso crítico e afetivo, está sendo desvalorizada .

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998),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.

Ainda com base no RCNEI (1998),o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

A arte tem uma grande importância na educação escolar e em geral ela tem função indispensável na vida das pessoas desde o início das civilizações, tornando-se um fator essencial de humanização (COLETO, 2010, p.138).

Segundo (Martins, M. et al, 1998) cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o reapresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário .

Ferraz (1999), confirma que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-los.

O fazer artístico no ambiente escolar tem como objetivo socializar as práticas culturais da humanidade .

O que requer "a dinamização e ampliação crítico-reflexiva da compreensão cultural do educando/a [...] inclusive com o direito coletivo de fruição da arte" (CRICIÚMA, 2008, p. 108). No entendimento de Biesdorf (2011), o estudo da arte em sala de aula é importante para que os educandos compreendam a arte como fruto da relação do ser humano com a sociedade em que vive .

O professor que leciona nas séries iniciais, tendo como foco principal o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, tem o dever de possibilitar às crianças o acesso também à leitura e produção de textos nas linguagens não verbais, matéria-prima do universo da Arte. Manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/ corporais são requisitos indispensáveis ao cidadão contemporâneo. A leitura de mundo, o letramento, vão além do texto escrito...

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limita-

da, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida .

Na mesma linha de pensamento, Biesdorf (2011) aponta que a arte deve ser considerada e valorizada como disciplina presente na escola, pois, além de estudar suas manifestações e sua história, é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade do educando.

1.1 ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para Biesdorf (2011) o ensino de artes na educação básica é necessário para o desenvolvimento da capacidade reflexiva, criativa e crítica do aluno, bem como para despertar nele saberes sensíveis para com a sociedade em que vive.

Segunda a Base Nacional Comum Curricular (2018), a arte desenvolve o pensamento artístico, deixando o particular dar sentido às experiências do exterior, momento em que a criança aumenta a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. A criança sem o conhecimento das artes tem uma aprendizagem limitada, escapando o faz de conta, as cores do seu mundo, os gestos e as luzes .

A criança que conhece a arte tem a possibilidade de fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu cotidiano. O estudo da arte irá aguçar na criança a dimensão do sonho, da força de comunicação dos objetos que o rodeiam, da sonoridade da poesia, das criações musicais, das cores, formas, gestos e luzes. Através dessas percepções, a arte possibilita à criança o desenvolvimento de seu modo próprio de ver o mundo ou dar sentido, a desenvolver estratégias pessoais para resolução de problemas e habilidades para construção de textos .

Arte é a linguagem básica dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos mimeografados e exercícios de prontidão (MARTINS, 1998, p. 102).

Conforme aponta Coleto (2010), a arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Geralmente, a criança começa a desenhar por volta dos dois anos. Nesse período está aberta a experiências, não tem medo de se arriscar, pois o seu corpo é ação e pensamento: ela pode tocar, cheirar, pensar e experimentar com o corpo

A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível. A arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem (LOWENFELD, 1970, p. 115).

Para Coleto (2010) é através das aulas de Arte que o professor irá estimular seu aluno a investigar, inventar, explorar e, mesmo cometendo erros, ele não terá medo de liberar sua criatividade. A cada fase que a criança passa, desenvolve mais sua criatividade e consequentemente sua autonomia, tendo assim mais facilidade para se expressar e se comunicar com o mundo. A criança se expressa através da arte com mais facilidade, pois em sua produção artística, que é sua criação, não há certo ou errado.

Considerando a BNCC (2018), o ensino da Arte na escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo o domínio do conhecimento artístico necessário ao fazer artístico, ou seja, o domínio das estratégias de apreciação (compreensão e interpretação) do significado dos objetos, que constituem as produções cultural e artística e a formação e ampliação dos sentidos, por meio da familiarização cultural e do conhecimento artístico

1.2 LINGUAGENS ARTÍSTICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com base no que dispões a BNCC (2018) , o ensino fundamental configurase como um momento escolar especial na vida dos alunos, porque é nesse momento de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosos sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por quem as coisas são produzidas.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, os alunos devem ter se apropriado de questões básicas relativas ao conhecimento da arte. Nos anos finais do ensino fundamental, poderão dominar com mais propriedade a expressão artística, realizando seus trabalhos com mais autonomia e reconhecendo com mais clareza que existe contextualização histórico-social e marca pessoal nos trabalhos artísticos.

No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Uma característica distintiva dessa faixa etária é a maior compreensão do que sig-

nifica viver em grupo. O fazer artístico pode ajudar os alunos a compreender os outros e a manter uma atitude cooperativa em grupos de trabalho.

Reconhecer os valores e habilidades artísticas de indivíduos e grupos, incluindo alunos e a comunidade que está inserido, resulta na valorização e respeito por si mesmo e pelos que os rodeiam. O conteúdo trabalhando em três eixos - fazer, apreciar e contextualizar - pode levar a compreender a própria cultura, conhecer a cultura do outro, almejar e respeitar as normas envolvidas nessas culturas.

O ensino de arte deve ser organizado de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de expressar e saber se comunicar em arte, manter uma atitude de questionamento individual e/ou coletivo, expressar percepção, imaginação, emoção, sensibilidade e em fazer e apreciando obras de arte reflexão sobre o tempo.

1.3 ARTES NO ENSINO MÉDIO

No ensino médio, a linguagem artística também tem um objetivo, um pouco diferente do ensino fundamental, que foca diretamente no desenvolvimento do aluno e estará ativamente inserido na esfera social.

Os artigos 35 e 36 da LDB n. 9.394/96 tratam do ensino médio, prevendo para esse nível o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, cujos princípios norteadores são, entre outros, o desenvolvimento da estética da sensibilidade e a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais. Para isto, a organização escolar e a constituição curricular devem manter em suas grades a oferta do ensino em artes. O ensino de arte no Ensino Médio deve contribuir para o fortalecimento da experiência sensível e inventiva dos estudantes, e para o exercício da cidadania e da ética construtora de identidades artísticas. Esse fortalecimento se faz dando continuidade aos conhecimentos de arte desenvolvidos na educação infantil e fundamental em artes visuais, dança música e teatro, ampliando saberes para outras manifestações, como as artes audiovisuais.

No Ensino Fundamental, a base de formação em arte deve ter sido sólida o suficiente para que, no Ensino Médio, os alunos tenham possibilidade de saberem e participarem de outras manifestações artísticas como, por exemplo, cinema de animação, vídeo-arte, multimídia artística, dentre outras das artes audiovisuais e informáticas .

Assim, é importante que os alunos participem de processos de ensino e aprendizagem criativos que lhes possibilitem continuar a praticar produções e apreciações artísticas, que favorecem aos estudantes a reflexão e troca de ideias, de posicionamentos sobre as práticas artísticas e a sua contextualização no mundo regional, nacional e internacional (MINAS GERAIS, 2007, p.35).

Embora o jovem tenha grande interesse por aprender a fazer formas presentes no entorno, mantém o desenvolvimento de seu percurso de criação individual, que não pode se perder. O aluno pode e quer criar suas próprias imagens partindo de uma experiência pessoal particular, de algo que viveu e aprendeu da escolha de um tema, de uma técnica, ou de uma influência, ou de um contato com a natureza e assim por diante .

De acordo com a Proposta Curricular do Governo do estado de Minas gerais (2007), os alunos deverão, ao final do Ensino Médio, ser capazes de realizar produções artísticas individuais e/ou coletivas, sendo capaz de analisá-los formal e esteticamente, de refletir sobre eles, de apreciá-los e de compreender seus processos de criação e suas diferenças materiais e conceituais.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1997), a formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte existe na vida de todos e é difícil de definir. Cada pessoa, cada cultura em cada época tem sua própria definição.

A arte contribui para a formação das pessoas porque torna mais fácil para as pessoas se expressarem e enxergarem com mais clareza a sociedade em que vivem e o mundo ao seu redor.

Para que essa visão da vida humana se desenvolva de forma mais acentuada, é necessário integrar o ensino da arte em suas vidas desde cedo.

O ensino de arte nas escolas deve permitir que os alunos construam o conhecimento da interação com a emoção, pensando, apreciando e criando arte. Eles podem criar obras de arte neles e ter uma visão clara e abrangente das criações de outras pessoas e culturas.

Deve-se haver a integração da arte na educação para que se desenvolva uma educação lúdica e estética, na qual o aluno terá espaço para expor, criar e expressar suas ideias e, além disso, que possa ampliar sua visão de mundo, para que olhe uma obra de arte de uma forma diferente, para que a entenda e sinta, não unicamente fique preso naquilo

que a obra aparenta.

A arte no ambiente escolar deve expor os alunos à diversidade de valores que orientam a forma como eles pensam e se comportam em si mesmos e na sociedade.

O ensino de arte é um campo de conhecimento com conteúdo específico que deve ser consolidado como parte do currículo escolar, portanto, os professores precisam ser capacitados para orientar a formação dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BIESDORF, Rosane Kloh; WANDSCHEER, Marli Ferreira. Arte, uma Necessidade Humana: Função Social e Educativa. Itinerarius Reflectionis. Revista eletrônica do curso de Pedagogia do Campus de Jataí- UFG.Vol. 2 n. 11, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____.Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança; Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

CRICIÚMA, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma: currículo para a diversidade, sentidos e práticas. Criciúma, SC, 2008.

FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993. (coleção magistério 2º grau. Série formação geral).

_____.Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (coleção Magistério. 2º grau. Formação do professor.).

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998. Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. Proposta curricular do Governo do Estado: ARTE, ensino Fundamental e Médio. Minas Gerais, 2007.

Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BE-9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf > Acesso 05 jul. 2022.

PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANS, P.T. C. Pedagogia do Desenho Infantil. São Paulo: Átomo, 2001.

SERGIPE, Secretaria Municipal de educação. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Sergipe. Sergipe, fev. 2012. Disponível em: <http://www.artenaescola.com/links/documentos/PROPOSTASERGIPE.pdf> Acesso 04 jul. 2022.

O BRINCAR E AS CRIANÇAS DA ATUALIDADE

MARINÊS DAS GRAÇAS EVANGELISTA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo, tem como objetivo, analisar como as brincadeiras tradicionais são vistas na atualidade, o espaço que as mesmas ocupam no universo infantil e a importância do resgate deste brincar, os benefícios que o brincar proporcionam, sua ancestralidade, passada de geração a geração. Também, citarei ainda que brevemente, os perigos do uso das telas, seus malefícios. Além de traçar seus benefícios, aprendizagens e desenvolvimento físico e autônomo. Portanto, através de pesquisas de alguns autores, revistas, materiais que abordam essa temática, e através de experiência com o espaço escolar e a educação infantil, espera-se alcançar os objetivos aqui almejados, respondendo possíveis questionamentos que possam surgir.

Palavras-Chave: criança, brincadeiras, autonomia.

ABSTRACT

This article aims to analyze how traditional games are seen today, the space they occupy in the children's universe and the importance of rescuing this play, the benefits that play provides, its ancestry, passed from generation to generation. Also, I will mention, albeit briefly, the dangers of using screens, their harm. In addition to tracing its benefits, learning and physical and autonomous development. Therefore, through research by some authors, magazines, materials that address this theme, and through experience with the school space and early childhood education, it is expected to achieve the objectives sought here, answering possible questions that may arise.

INTRODUÇÃO

O século XXI nos trouxe inúmeros be-

nefícios e um deles é a Internet.

Sim, um mundo virtual que nos oferece a possibilidade de informações e pesquisas em um clique.

Porém, esse benefício, que hoje nos possibilita comodidade, rapidez, traz para as futuras gerações um certo comodismo.

Na década de 80 e 90, brincávamos na rua, com nossos amigos. Brincadeiras como esconde-esconde, rouba bandeira, amarelinha.

A chamada geração Z, antecessora da atual geração Alpha, muito acostumada a usar Internet, smartphone, vídeo games, etc., abre mão, até desconhece as chamadas brincadeiras de rua para viver experiências no mundo virtual.

Muitas vezes, por falta de espaço, atenção , diálogo, jovens e adolescentes têm como subterfúgio o espaço cibernético.

Mas então a era tecnológica não é importante?

Não é meu intuito desvalorizar a tecnologia e suas ferramentas. Sim, a internet é importantíssima, uma ferramenta poderosa, que utilizada de forma correta, agrega conhecimento ao indivíduo, mas que em excesso pode causar danos psicológicos, e físicos.

Contudo, valorizar as nossas brincadeiras nos espaços naturais, é apreciar a ancestralidade de um povo, conservar a memória lúdica, prestar homenagens aos nossos antepassados. E neste sentido a escola tem um papel fundamental que é oferecer espaço e fazer o resgate dessa memória da infância do século XX.

O que é Brincar, e a importância do brincar para a criança

O que é brincar para você?

Para mim, brincar é ter momentos felizes, é desenvolver habilidades de forma lúdica e prazerosa.

Para Friedrich Froebel (1782-1852) as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, e que a criança traz dentro de si o que há de melhor no ser humano, ficando a educação com o papel de trabalhar e desenvolver esse potencial.

Portanto é através do faz de conta, da criatividade, que a criança desenvolve habilidades para a vida cotidiana e social. Brincando a criança cria hipóteses, resolve problemas, se desenvolve fisicamente e intelectualmente.

O brincar se torna uma ferramenta importante de interação, da construção de suas afetividade, é através do brincar que a criança se torna o ator social de sua história.

Benefícios do brincar para a saúde e o risco das Telas

Muito além de sua função social, o brincar fortalece o sistema imunológico, tira a criança do ócio e do sedentarismo, combatendo a obesidade infantil, auxiliar no desenvolvimento da fala, aprimora os reflexos.

O perigo do uso das telas, já foram citados em diversos canais e veículos de comunicação. Seu uso em excesso podem causar: déficit de atenção, depressão, obesidade, além de problemas emocionais.

A utilização sem supervisão desta ferramenta, pode expor a criança a perigos, como a pedofilia e o isolamento social,

Segundo o site do instituto Neuro saber “Brincar melhora o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional de crianças e jovens. Através das brincadeiras, as crianças aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas.”

Além disso, a criança adquire confiança, consegue lidar com pequenas situações, interagem, desperta a curiosidade e o espírito de liderança.

Portanto, brincar possibilita a criança uma melhor qualidade de vida, integração e socialização.

Brincadeiras tradicionais como fator cultural

As brincadeiras tradicionais fazem parte do repertório folclórico de nosso País.

Passada de geração para geração, tem por finalidade contar a história de uma época, como uma herança, que nos tempos atuais está se perdendo.

São geralmente brincadeiras passadas de pai para filho. Com a correria cotidiana este conhecimento se perde, e a era digital ganha mais espaço.

É aí que a escola, principalmente a escola de educação Infantil , ganha uma função importantíssima que é, resgatar esta herança cultural e dar subsídios para que as gerações futuras voltem a brincar.

Podemos citar algumas brincadeiras como: esconde- esconde, pique-pega, corrida do saco, cabra cega, entre outras.

O brincar e a autonomia.

Mas afinal o que é Autonomia?

A autonomia, tantas vezes citada no texto, é algo que a criança adquiri todo seu processo de desenvolvimento, onde a mes-

ma terá independência em algumas atitudes, como por exemplo alimentar-se, vestir suas roupas e calçar seus sapatos sozinha, se locomover, fazer pequenas escolhas em seu cotidiano, etc.

É Brincando que a criança relata coisas de seu cotidiano , suas habilidades artísticas, sua memória, sua oralidade, seu raciocínio, suas interações sociais, etc.

Além de propiciar prazer, despertar curiosidade e observação.

Utilizando uma frase de Levi Vygotsky "O saber que não vem da experiência não é realmente saber."

Experiência adquirida através do ato de brincar, criar e imaginar. Através deste universo do faz de conta, se adquiri saber, se conhece o mundo. A criança se torna autor de sua própria História.

É através das brincadeiras que a criança revela a sua visão de mundo. Desta forma, se tornar mais autônomo que é fator de desenvolvimento primordial para toda criança.

Segundo A BNCC, é direito da criança "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."

Cabe então a nós adultos, pais, avós, tios , educadores, garantir esse direito às nossas crianças. Através do espaço escolar, comunitário ou familiar, de forma segura e acessível desenvolvendo assim, valores e conhecimentos que um dia serão transmitidos para outras gerações.

Dando condições saudáveis, espaços que hoje com a modernidade infelizmente perdemos, um custo necessário, mas alto.

A criança é o brincar com os elementos naturais

Com a globalização, o aumento das construções, estradas e cidades, os espaços naturais ficaram cada vez mais escassos.

Ofertar elementos naturais, o brincar com a natureza, torna-se uma tarefa difícil, mas necessária, já que o acesso à esses elementos tem um dificultador ainda maior com o mundo moderno.

Mais uma vez, vemos a importância do chão da escola, que propiciará experiências com os quatro elementos, terra, fogo, água e ar.

Brincar com a natureza estimula a criatividade, proporciona felicidade, autonomia, ensina a criança sobre sustentabilidade.

A ideia é proporcionar o brincar, tirando do foco o consumismo com brinquedos industrializados, e oferecer brinquedos naturais.

Resgatar as brincadeiras de quintais, as comidinhas de terra, os banhos de bonecas, soltar pipas, brincadeiras que passaram dos nossos avós, para os nossos pais, e de nós para nossos filhos, é garantir uma infância feliz, rica em detalhes, cheiros e cores.

É ensinar sobre sustentabilidade e preservação.

Sustentabilidade que aparece na construção de um brinquedo feito com materiais recicláveis, na feirinha e no mercado do "faz de conta", na culinária etc.

Gandhi Piorski (em diálogo do brincar) diz que "A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança".

Entendo com essa frase, o poder da criação, da imaginação e do faz de conta, que o manuseio dos elementos naturais oferecem para a formação integral do indivíduo.

Cada vez mais fica explícito a força e importância do brincar na formação, no desenvolvimento do ser humano. Brincar, quebra barreiras, diminui preconceitos, trabalha diversidade. Portanto trabalhar com o brincar e com a natureza se torna dever de qualquer educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, cito que o mundo virtual se torna atrativo, descomplicado, a solução para muitas famílias que por não se sentirem seguros com o real, deixam seus filhos desde muito cedo navegarem nas telas de computadores, celulares, vídeo games. Muitas vezes desconhecendo o perigo que existe por tanto exposição .

Registro aqui, dados retirados de uma pesquisa publicada em um artigo de 03 de janeiro de 2022, sendo a autora Suely Amarante, cujo o nome é "O uso das telas é o desenvolvimento infantil", que mostra o avanço da Internet na população infantil e adolescente: ". Segundo dados da pesquisa TIC KIDS ONLINE BRASIL 2019 (Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil), em 2019, 89% da população entre 9 e 17 anos era usuária de Internet, o que corresponde a cerca de 24 milhões de crianças e adolescentes, dos quais, 95% tinham no telefone celular o dispositivo de acesso à rede".

Importante afirmar que, este trabalho não tem o intuito de desvalorizar as novas tecnologias. A ideia central é mostrar o valor e o poder da educação e do brincar para o desenvolvimento das futuras gerações.

Quero dizer que, meu espaço de fala

aqui, foi baseado em leituras que fiz sobre o assunto e nas minhas próprias vivências como educadora e mãe.

Por fim quero agradecer a oportunidade de falar de um tema, que já foi brilhantemente debatido por outros estudiosos e já de antemão pedir desculpas por possíveis falhas. Analisar o ato de brincar, foi resgatar em minhas memórias, momentos de puro encantamento da minha infância e desejar que meus filhos e alunos possam ter estas memórias no futuro.

REFERÊNCIAS

https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrich-froebel-o-formador-das-criancas-pequenas

https://institutoneurosaber.com.br/entenda-por-que-brincar-e-importante-para-o-desenvolvimento-da-crianca/

https://bebe.abril.com.br/gravidez/5-motivos-por-que-brincar-e-fundamental-para-a-saude-das-criancas/

https://neuroconecta.com.br/o-impacto-do-excesso-de-telas-no-desenvolvimento-das-criancas/

https://www.educlub.com.br/50-jogos-tradicionais-infantis/

https://institutoneurosaber.com.br/brincadeiras-que-estimulam-o-ensino-em-casa/

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil https://www.iff.fiocruz.br/index.php?view=article&id=35:uso-das-telas&catid=8#

https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/os-beneficios-de-brincar-ao-arlivre/

https://youtu.be/L4u8pnqMkQQ.

O AMBIENTE ESCOLAR, A FAMÍLIA E O PSICOPEDAGOGO

MARLENE LACARRA MEDINA

RESUMO

Este trabalho reflete acerca das possíveis contribuições da Psicopedagogia e suas práticas e intervenção na problemática da qualidade do ensino. O processo ensino-aprendizagem tem se mostrado importante objeto de estudo, haja vista a valorização atribuída ao conhecimento. A questão apresenta complexidade, exigindo uma visão multifacetada por parte do pesquisador, visto que este fenômeno depende de aspectos individuais, sociais, históricos, orgânicos, entre outros. Embora tal complexidade deva ser considerada, a pesquisa focada na importância das relações entre a instituição escolar e a família, torna-se necessária, uma vez que estas relações podem representar a diferença entre o sucesso escolar e a dificuldade em aprender. Por essa razão, o presente trabalho busca auxílio na Psicopedagogia que, através de suas práticas, possibilita trabalhar de forma contextualizada todas as pessoas envolvidas no processo. Outro ponto relevante deste trabalho tem como objetivo enfatizar a importância da educação recebida pela criança antes da idade escolar, pois ela servirá de base para o futuro escolar da criança.

Palavras-chave: Família. Escola. Psicopedagogia. Intervenção. Interação.

ABSTRACT

This work reflects on the possible contributions of Psychopedagogy and its practices and intervention in the problem of teaching quality. The teaching-learning process has proved to be an important object of study, given the value attributed to knowledge. The issue is complex, requiring a multifaceted view on the part of the researcher, since this phenomenon depends on individual, social, historical, organic aspects, among others. Although such complexity must be considered, this research focus on the importance of relationships between the school institution and the family becomes necessary, since these relationships can represent the difference between school success and difficulty in learning. For this reason, the present work seeks help in Psychopedagogy that, through its practices, makes it possible to work in a contextualized way all the people involved in the process. Another relevant point of this work aims to emphasize the importance of the education received by the child before school age, as it will serve as a basis for the child's school future.

Keywords: Family. School. Psychopedagogy. Intervention.

INTRODUÇÃO

A era do conhecimento, vivenciada nos dias atuais, exige que a escola cumpra de forma plena seu papel social. Neste sentido, a psicopedagogia assume papel atuante no sistema educacional, pois tem como foco a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A partir destas considerações, torna-se necessário que o psicopedagogo trabalhe de forma contextualizada, realizando um trabalho amplo, unindo todas as partes envolvidas no

processo, ou seja, estudante, família e escola.

O trabalho do psicopedagogo auxilia na melhoria da qualidade de ensino na medida em que trabalha a criança e suas dificuldades, orientando pais e professores de acordo com as necessidades individuais de cada estudante. Dentro de seu campo de atuação, pode ainda, trabalhar o corpo docente e os demais profissionais da instituição escolar, objetivando a construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem.

Desta forma, é possível afirmar que a capacidade do psicopedagogo de estabelecer uma relação saudável e cooperativa entre a escola e a família traduz-se como poderosa ferramenta para melhoria do processo ensino-aprendizagem, uma vez que trabalha a individualidade de cada ser dentro da instituição.

Considerando-se a complexidade que envolve os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem e a amplitude do campo de atuação do Psicopedagogo, optou-se para a realização deste trabalho o foco nos sistemas de interação existentes na escola e sua influência no processo ensino-aprendizagem. A partir desta reflexão, questiona-se a respeito das possibilidades de intervenção do psicopedagogo para a melhoria destas interações, repercutindo positivamente no processo ensino-aprendizagem.

A busca por soluções para os problemas relacionados a este processo tornase significativa na medida em que a era da informação cede espaço à era do conhecimento. A sociedade atual exige um educador consciente de seu papel social, que seja capaz de administrar conteúdos em sala de aula e de desenvolver em seus alunos a habilidade de analisar criticamente dados disponíveis nos diversos recursos midiáticos.

Igualmente importante na formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres, está a família e os valores éticos e morais ensinados aos filhos.

A partir destas considerações, pode-se afirmar que para que a instituição escolar cumpra seu verdadeiro papel na formação de cidadãos autônomos, faz-se necessário identificar estratégias que objetivem a melhoria da qualidade de ensino. Para tanto, torna-se imprescindível trabalhar a equipe pedagógica e a família em conjunto.

Considerando-se o homem como ser essencialmente social, faz-se necessário trabalhar suas relações interpessoais, incentivando o trabalho em equipe entre família e escola com foco em um objetivo comum: o desenvolvimento integral do estudante.

Neste sentido, o psicopedagogo caracteriza-se como profissional competente na elaboração de estratégias que resultem em melhor qualidade de ensino e consequentemente, na formação de melhores cidadãos.

METODOLOGIA

Para elaboração desse artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica qualitativa, buscando compreender a partir do estudo das influências que a sociedade, a família e a escola exercem na aprendizagem do indivíduo numa visão sócio-histórica.

Ao referir à pesquisa bibliográfica qualitativa, não enfocamos apenas em uma revisão de textos, mas é tecido um conjunto de procedimentos que buscam proporcionar o contexto apresentado ao leitor, uma vez que esse procedimento não é aleatório e se apoiam na problemática. A pesquisa coloca em uma atitude práticateórica, processo esse constantemente inacabado e permanente, pois, a realidade é ativa e está em constantes mudanças.

Lima e Mioto (2007) dá apoio ao citar Minayo (p.23, 1994), "a pesquisa subentende uma carga histórica" refletindo posicionamento frente a realidade da qual trata este trabalho.

Segundo Lima e Mioto (2007), a pesquisa é qualitativa, uma vez que está localizada no contexto atual, portanto, é igualmente histórica e poderá ser transformada por outros autores. Assim sendo, este trabalho traz consigo uma consciência histórica, pois a medida que este texto é construído, os autores abordados, conferem significado e intencionalidade a própria constituição da pesquisa.

1. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM

A participação da família no processo de ensino-aprendizagem dos filhos tem início no momento em que os pais elegem a instituição de ensino na qual a criança será matriculada. O simples fato de eleger uma escola, muitas vezes traz consigo expectativas e fantasias dos pais em relação aos filhos, que podem repercutir negativamente no processo de aprendizagem. Como exemplo de tais fantasias: o desejo de que a escola eduque a criança abordando assuntos que a família não se julga capaz, ou o desejo da criança ser educada com o único propósito de ingressar em determinada universidade e obter êxito profissional e financeiro. Devem-se considerar estas possibilidades como possíveis geradoras de conflito entre a escola e a família, buscando esclarecê-las no início da relação família-escola (BALTAZAR; MORETTI; BALTHAZAR, 2006).

Neste sentido, os pais devem conscientizar-se de sua importância no desenvolvimento dos filhos, antes mesmo dos mesmos adentrarem a escola. A educação tem início no núcleo familiar, tendo continuidade na instituição de ensino. Conforme Baltazar, Moretti e Balthazar (2006), a família contribui com a aprendizagem da criança ensinando-lhe elementos básicos para a convivência social como amor, respeito e solidariedade.

De acordo com Abbud e Santos (2002), é importante que a escola seja um local adequado

e estimulante para o aprendizado, porém, é na família que a criança busca apoio, amor e motivação para aprender. A desavença e desunião entre os pais repercutem negativamente nas crianças e estas respondem de diversas maneiras, entre elas, a dificuldade de aprender.

As autoras apontam ainda, que os pais são responsáveis por fornecer uma base sólida para que a criança desenvolva maturidade emocional, uma vez que a família representa seu primeiro grupo social e a partir dele poderá estabelecer relações estáveis e saudáveis com outros grupos, dentre eles, a escola.

Embora a constituição da família tenha sofrido consideráveis mudanças no decorrer dos anos, é importante lembrar que esta instituição tem o dever de cuidar, educar e proteger as crianças que dela fazem parte. Considerando-se o ato de educar, os pais podem contar com o apoio da escola e seus educadores, sem esquecer, porém, da importância do contínuo acompanhamento por parte da família. Neste sentido, Souza (2009) aponta que um ambiente familiar estável e afetivo contribui de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança, ao passo que um lar mal estruturado social e economicamente é responsável pela maioria dos casos de dificuldades apresentadas pelas crianças em idade escolar. Para a autora, as crianças que percebem que seus pais ou responsáveis estão acompanhando com interesse seu rendimento escolar sentem-se mais seguras e motivadas a aprender.

Conforme Soares e Sena (2014), na aprendizagem, também a família desempenha um papel importante, por causa do vínculo afetivo entre pais e filhos, muitas vezes os pais se negam a aceitar as dificuldades de aprendizagem que os filhos venham a ter, sendo que o psicopedagogo tem a tarefa de incluir os pais no processo de desenvolvimento de seus filhos, através da participação de reuniões junto aos professores.

Os pais, ao colocarem os seus filhos em determinadas escolas, desejam que seus filhos sejam bem-sucedidos, e quando não é atingido, vem a frustração, rotulando a criança de incapaz, surgindo as dificuldades de aprendizagem que poderá ser em várias áreas escolares e na vida em geral, tendo problemas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, como um todo. É importante que se forme uma rede entre o papel da família e da escola, pois ambas são responsáveis pela aprendizagem e não aprendizagem do estudante (SOARES E SENA, 2014).

Segundo Soares e Sena (2014), cada ser é único, apresenta uma história diferente, uma expectativa diferente quando se relaciona com o outro, da mesma forma de como se relaciona com o professor e cada professor vê o estudante de forma diferente.

Segundo Meire e Centa (2003), a família é um sistema complexo inserido em um contexto histórico e social. Suas estruturas sofrem influências do meio, provocando mudanças de valores e comportamentos em diversos aspectos. Nessas últimas décadas a família sofreu influências tecnológicas, econômicas, globalização, a mulher trabalhando fora, divórcio, pais solteiros, marginalidade, violência, falta de acesso à educação, saúde e moradia, mudaram o modo de educar e criar os filhos, desafiando a sociedade.

De acordo com Meire e Centa (2003), a família precisa de ajuda para criar meios que possa desenvolver valores e habilidades, formando indivíduos que saibam viver num mundo globalizado, individualista e tecnológico, nesse contexto a educação dos filhos é uma tarefa árdua. A educação dos filhos deve basear-se, também em outros fatores como o amor, respeito, diminuindo o individualismo em prol do coletivo. A família interfere no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo por toda a vida, em especial do bebê e da criança, e como forma de agregação, tem vida própria, interferindo no progresso da humanidade.

2. O PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Soares e Sena (2014), o psicopedagogo no contexto escolar é aquele que procura facilitar a aprendizagem do indivíduo de forma completa, unindo o não saber com o saber, criando ações que facilite a aprendizagem, dentro do grupo, da escola e da sociedade, atuando de forma preventiva e terapêutica.

Segundo os autores, o indivíduo aprende de diversas formas, e para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem é necessário um trabalho psicopedagógico diferenciado para cada unidade escolar, atingindo uma educação de qualidade de forma consciente.

A Psicopedagogia é uma ciência nova que estuda a causa e as dificuldades de aprendizagem dentro do estudo do conhecimento humano com padrões normais e patológicos e, como a família, a escola e a sociedade influência no desenvolvimento humano, Scoz (1992) apud Soares e Sena (2014).

Ainda Soares e Sena (2014), para que o trabalho do psicopedagogo atinja seus objetivos, ele deve analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para saber quais são as propostas de ensino e como a aprendizagem é realizada, e seu trabalho termina quando compreende as necessidades de aprendizagem de determinado aluno e a escola viabiliza os recursos necessários.

Segundo Fernandez (2001) apud Sena e Soares (2014), "ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante", os ensinantes são os pais, os avós, os irmãos, os tios, os professores, os colegas, todos aqueles que convivem com o aprendente.

Segundo Beauclair (2008), os termos ensinante e aprendente possibilita uma nova for-

ma de relacionamento entre educador e educando, amplia a visão do psicopedagogo em relação ao tempo e ao espaço do aprendente que está além da escola, e que são percebidos na complexidade da vida de cada um de nós. Comenta que os conceitos de aprendente e ensinante da psicopedagoga argentina Alicia Fernandez, amplia os referenciais educativos inseridos nos relacionamentos de viver e conviver com os outros. Essa visão em relação ao ato humano de aprender e ensinar presente no processo de aquisição de conhecimento mostra a flexibilidade no exercício de cada um desses papeis, ora somos aprendentes, ora somos ensinantes.

Em "Inteligência Aprisionada", Fernández (1990), diz que aprendente é um sujeito pensante, portador de inteligência e o ensinante portador de vínculos e de conhecimentos. A relação entre aprendente e ensinante estabelece outra relação entre fatores que é o organismo individual que o aprendente herdou, ou seja, o seu corpo e a sua inteligência, assim são essenciais os vínculos entre aprendentes e ensinantes para compreendermos como aprendemos. O processo de aprendizagem qualitativo só é possível quando o ensinante consegue utilizar as instâncias do orgânico, do corpo, do intelecto e do desejo integrando o saber do aprendente com novos conhecimentos.

Beauclair (2008), dentro dos espaços e tempos educacionais, devemos buscar o aprender e o ensinar de forma permanente e com prazer, para que esteja nas ações e nas estratégias de aprendizagem, pois a aprendizagem afeta a dinâmica individual de cada aprendente. Os ensinantes devem considerar as interferências do organismo, do corpo, do desejo e da inteligência. O autor diz: "a aprendizagem é possibilidade, mas sem o desejo não se transforma em oportunidade".

3. PSICOPEDAGOGO, ESCOLA E FAMÍLIA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA

Possibilitar a realização de um trabalho conjunto entre psicopedagogo, escola e família traduz-se em tarefa de ampla complexidade. Torna-se necessário que o psicopedagogo trabalhe na conscientização da família quanto sua participação na vida escolar do filho e a escola quanto à contextualização do problema da criança. Segundo Planas (2007) é possível sintetizar os ideais da família e da escola em um único objetivo: acompanhar o processo de crescimento, proporcionando autonomia e equilíbrio emocional à criança. Na escola a criança reproduz padrões de comportamento aprendidos na família, porém ao deparar-se com um contexto totalmente diferente do familiar, aprende novas maneiras de relacionar-se e amplia seu repertório de comportamentos sociais. Por ser considerada como facilitadora desta socialização secundária e por representar a transição para uma nova fase da vida da criança, torna-se imprescindível estabelecer relação de confiança entre a escola e a família.

Planas (2007) ressalta a importância de considerar alguns aspectos ao trabalhar o relacionamento escola-família. Tais aspectos auxiliam no sentido de facilitar o trabalho do psicopedagogo. São eles: escutar com atenção e curiosidade a versão relatada, respeitando a opinião particular do emissor; lembrar que as famílias agem conforme suas crenças e que acreditam estar corretas em suas ações, contextualizar a informação recebida dentro de um sistema de valores e padrão cultural tanto da escola como da família; se o caso for de dificuldade de aprendizagem, emitir mensagens de esperança para a família; criar um clima de confiança mútua, deixando claro que todas as ações serão em benefício da criança, mas que cada parte deve assumir sua responsabilidade; esclarecer aos pais e à escola qual o campo de atuação da psicopedagogia, a fim de não gerar expectativas referentes à resolução de outros problemas que venham a surgir durante o processo.

4. PSICOPEDAGOGIA DINÂMIÇA: UM NOVO OLHAR PARA A INTERVENÇÃO

Considerando-se a Psicopedagogia como campo do saber que une práticas e conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, torna-se evidente o caráter dinâmico exigido para que se atue nesta área. É necessário que o trabalho do psicopedagogo ultrapasse as fronteiras das práticas tradicionais desta profissão, ampliando sua atuação para além da utilização de jogos, desenhos, aplicação de testes ou provas. É neste sentido que Rubinstein (1999) tece críticas a respeito de uma psicopedagogia que padroniza a avaliação e o tratamento da dificuldade de aprendizagem. A autora propõe uma prática menos voltada à aplicação de testes, mas com foco central no individuo.

Segundo a autora, a nova visão da Psicopedagogia preocupa-se com a complexidade e multiplicidade de fatores envolvidos no quadro das dificuldades de aprendizagem, considerando aspectos psicológicos, cognitivos, culturais e sociais. Esta visão concede à prática do psicopedagogo certo grau de dinamismo. Ainda salienta três fatores presentes neste modelo de intervenção: O dinamismo na escolha de procedimentos e propostas, o dinamismo no processo e o dinamismo no ritmo.

O dinamismo na escolha de procedimentos e propostas caracteriza uma intervenção que não siga modelos predeterminados. A escolha das propostas dependerá da particularidade de cada situação, do individuo atendido e da capacitação do psicopedagogo. Considera-se, portanto, a participação do indivíduo na proposta escolhida, que não deverá ser imposta pelo psicopedagogo. Desta forma, surge a oportunidade de o profissional compreender o indivíduo se relaciona com o saber e através das diferentes modalidades de atividades, emergirá um estilo singular de aprendizagem para cada individuo. Por essa razão, o psicopedagogo deve

estar atento às opções interventivas que mais se adaptam ao seu cliente na ocasião do atendimento (RUBINSTEIN, 1999).

Rubinstein (1999), alerta para a impossibilidade de conceber psicopedagogia como prática estática, pois os psicopedagogos são profissionais com formação diversificada, oriundos não somente da área da educação, mas também da psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outras. Cada um destes profissionais traz consigo traços de seu percurso acadêmico para o curso de especialização, fato que confere ao profissional vários estilos de atuação e à Psicopedagogia, a característica marcante do dinamismo em sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da psicopedagogia no sistema de interações existentes na escola é apenas uma, entre muitas formas de se trabalhar a questão da qualidade de ensino. É evidente que o trabalho do psicopedagogo não se limita a trabalhar as relações entre família e escola, porém, nos dias atuais vivencia-se uma realidade cada vez mais aparente de distanciamento e transferência de responsabilidades entre estas duas instituições. Torna-se necessário, portanto , uma elucidação no que se refere aos papéis sociais pertencentes a cada uma das partes. A psicopedagogia, tendo consciência da importância de delimitar tais papéis e da importância de seu cumprimento, auxilia neste processo de interação, resultando em qualidade nos processos de aprender e ensinar.

Uma intervenção psicopedagógica priorizando a participação ativa da família na escola e um trabalho conjunto entre pais e educadores pode transformar a escola em ambiente de compartilhamento de diferentes culturas, valores e crenças, fato que enriquece a escola enquanto espaço de divulgação do saber.

Trabalhar com o sistema educacional traduz-se em tarefa árdua e de grande responsabilidade, uma vez que a escola representa o lugar de formação de cidadãos que farão parte de nossa sociedade. Deve-se levar em consideração a multiplicidade de fatores que envolvem o aprendizado, fato que salienta a importância de um psicopedagogo presente nas instituições escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, G.A.C.; SANTOS, T.C.E.S. A família na clínica fonoaudiológica e psicopedagógica: uma valiosa parceria. Psicologia: Teoria e Prática, v.4, n.2, p. 4148, 2002.

BALTAZAR, J.A.; MORETTI, L.H.T.; BALTHAZAR, M.C. Família e Escola: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte e Ciências, 2006.

BEAUCLAIR, J. Psicopedagogia: ensinantes e aprendentes no processo de aquisição do conhecimento. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br> Acesso em: 16/11/14.

FERNÁNDEZ, Alícia. A inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artmed, 1990.

LIMA, T.C.S de; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MEIRE, M. C. R.; CENTA, M.L. A evolução da família e suas implicações na educação dos filhos Família, Saúde e Desenvolvimento, v. 5, n. 3, p.215-221, 2003.

Disponível em: <ojs.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 30/10/14.

PLANAS, M. Familia y Escuela: estrategias para uma relación constructiva. In:

BONALS, J. SÁNCHEZ-CANO, M. (org) Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Barcelona: Editorial Graó, 2007. p. 203-217.

RUBINSTEIN, E. Da reeducação para a psicopedagogia, um caminhar. In: RUBINSTEIN, E. (org). Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 1999. p. 17-40.

SOARES, M.; SENA, C.C.B. A contribuição do psicopedagogo no contexto escolar.

Disponível em: < http://marataviarespsictics.pbworks.com/w/file/fetch/74460590/126130624014932-phpapp01.pdf>. Acesso em: 30/10/14.

SOUZA, M.E.P. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2009. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 15/10/14.

A INSERÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR E A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

MÔNICA FERREIRA DE MELO

RESUMO

Este artigo procura analisar como acontece a relação do surdo dentro do contexto escolar, e a capacitação docente para atender a necessidades tão diferentes e complexas que o sujeito surdo necessita, visando entender todas as concepções que envolvem essas relações. O que se percebe é que essas

relações são conflituosas, gerando mal estar entre a comunidade surda e ouvinte, pois essas relações se desenvolvem no âmbito de poderes e saberes, onde prevalecem os conceitos da classe dominante, analisando, estudando a história de lutas da comunidade surda, suas conquistas e quais as políticas públicas empregadas para atender a demanda de uma classe heterogênea.

Palavras-chave: Educação de surdos, inclusão, capacitação docente, currículos, políticas públicas.

ABSTRACT

This article analyzes as is the relation of the deaf in school context and the teacher training to meet the need so different and complex that deaf subject needs, looking for understand any conception which involves these relations. What we see is that these relations are conflictuals, generating unease among deaf and listener community, because these relations are developed in the framework of power and knowledge, where prevailing concepts of the dominant class, analyzing, studding the history of struggle deaf community, their conquest which the public politics employed to service the demand of an heterogenic class.

Keywords: Education of deaf, teacher training, curricula, public policy.

INTRODUÇÃO

O método de inclusão atual é uma perversa forma de indústria da exclusão, pois faltam pessoas qualificadas, conscientização da comunidade ouvinte, o que leva a não serem alcançados os objetivos proposto pela legislação. A sociedade brasileira já despertou para as necessidades das camadas mais pobres, essas camadas são tidas como uma sociedade de riscos e vive uma exclusão social, exclusão está coletiva e não individual, principalmente as pessoas que possuem algum tipo de deficiência que foge dos padrões normais. Desde a antiguidade as pessoas surdas sofrem discriminações, preconceitos e punições, em algumas sociedades antigas qualquer deficiência que uma pessoa viesse a ter seria condenada a morte e outras atrocidades. Atualmente pouca coisa mudou em relação àquela época, com um diferencial que não a "morte", porém tratam essas pessoas de forma assistencialista, principalmente o surdo, restringindo seus direitos e obrigações, surdos esses que podem ser produtivos e que possuem direitos naturais.

A Dificuldade do surdo em ser aceito no convívio social

Segundo Bernardino (2000, p.19), "o indivíduo surdo possui certas características que fazem dele uma pessoa diferente, especial, que embora viva no mesmo contexto social que os ouvintes, não pertencem ao mundo desses". Isso porque a língua natural dos surdos, a de sinais é uma língua muitas vezes rejeitada pelos familiares, professores, psicólogos e muitas vezes por eles próprios, é tida como obstáculo que impede a aprendizagem oral, devemos reavaliar e reestruturar a educação para que se possa entender a tradição dos surdos no Brasil, para consequentemente mudar esse quadro de insatisfação em relação à qualidade da educação para surdos, resgatando sua própria identidade para que se possa compreender que o surdo é uma pessoa igual ao ouvinte, como pessoa de direitos, deveres, oportunidades.

As comunidades surdas surgiram da necessidade de se organizar e de ter um espaço para se reunirem e resistirem às imposições feitas pelas comunidades dos ouvintes aos sujeitos surdos, estabelecendo um padrão ao surdo, através de métodos clínicos, negando o uso da língua de sinais, porém devemos estar atentos, pois cada comunidade cria e estabelecem diretrizes, costumes, identidade referente à sua necessidade, o que vem ocorrendo desconforto entre a comunidade surda e ouvinte, pois uma estabelece o que deve ser padrão a todas as outras pessoas, a outra impõe e luta pelo reconhecimento de seus direitos o que vem proporcionando diversos debates e ações para melhorar essas relações, tentando estabelecer um respeito ao surdo, o enxergando como um ser "diferente" e não como "deficiente".

A legislação que garante acessibilidade ao surdo à educação e suas implicações

Existem várias leis, decretos, que garante acessibilidade ao surdo à educação, porém a realidade é outra, as redes públicas ainda não conseguiram se adequar a essa legislação, pois faltam recursos, estruturas físicas, capacitação profissional e boa vontade política, uma possibilidade importante a esse respeito à capacitação profissional não inclui somente a utilização da língua de sinais, os profissionais necessitam ser capacitados em relação ao contexto históricos, social e diário da língua brasileira de sinais, questão essa muito importante para que se realize um trabalho completo e complexo, atendendo as necessidades dos surdos, tem que conhecer sua cultura, seu dia a dia, sua história de vida para que se possam direcionar ações que levem educação a todos sem preconceitos e estigmas, pois essa é a realidade do surdo atualmente, apesar de discursos políticos de democratização do ensino e de igualdade de oportunidades, governo e educadores dissemina a formação de tolerantes, atento as diversidades "conviver com as diferenças", ainda ocorre de os surdos serem segregados por essa mesma educação, sendo que ainda

falta investimento, capacitação, e o mais importante à mudança em nossa cultura de que as pessoas surdas são incapazes, temos uma cultura arraigada em assistencialismo e protecionismo que nos impossibilita de enxergar o "outro" como capaz.

Oferecer o mesmo espaço escolar ao surdo e ouvinte não significa igualdades de condições de acesso aos saberes, e isto por uma simples questão: "diferenças de língua e cultura", o que torna essencial um olhar reflexivo sobre a nossa cultura para podermos entender a cultura surda, a urgência de ver o sujeito surdo de forma diferente e não meramente como deficiente. Muitos professores se questionam se o surdo vai aprender se preocupam porque ele é surdo: O professor deve deixar esses pensamentos de lado, e elaborar atividades a que venha atender as necessidades dos surdos, contudo essa dúvida reina entre os docentes, pois a maioria não tem capacitação específica e se ver obrigado a trabalhar com surdos, o que vem a causar ansiedade, medo, decepção, incompetência, e com essa atitude acaba reduzindo o aluno, essa falta de conhecimento e capacitação, leva o professor a formar um estereótipo de que o aluno não é capaz e isso o aluno acaba percebendo, o que pode acarretar uma evasão escolar, pois esse aluno é classificado como deficiente, fazendo um comparativo com a educação do século passado com a atual em relação à concepção do surdo, pouca coisa mudou, essa relação surdo com ouvinte é complicada e muitas vezes traumática, pois entre os próprios alunos existe a exclusão, o preconceito, as piadas etc. O que leva o próprio surdo a não se aceitar, e consequentemente por apresentarem uma deficiência auditiva, diferente dos padrões normais da cultura imposta pela sociedade, é cobrado para que cumpram o papel de surdo segundo a identidade social que lhes foi atribuída, por isso a família tem um grande papel a desempenhar na trajetória de vida do surdo, pois pertencer a uma família, receber um nome, pertencer a uma determinada classe, adotar comportamentos segundo conceitos que lhe foram determinados, incorpora uma identidade pessoal e social, é através da família que a criança passa a perceber o mundo social que está inserido, devido a essas regras que a sociedade impõe.

Com a aprovação da Lei 9394/96, LDBEN cuja função é democratizar o ensino com a finalidade de garantir acesso ao ensino regular de crianças portadoras de necessidades especiais e adequar essas pessoas ao desenvolvimento da sociedade capitalista, seu art.58 a 60, determina o que é educação especial, como deverá ser feito esse atendimento, sua oferta, currículos, métodos, técnicas professores com especialização adequada etc... O decreto nº 5626, de 22 de dezembro 2005, inclusão de libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, tudo isso com a finalidade de integrar as pessoas surdas à sociedade, que tenha e exerça seu direito como cidadão, várias leis e decretos após a LDBEN foram promulgados com a finalidade de atendimento a essas pessoas, estudos cada vez mais ressaltam a importância da aquisição da Língua Brasileira de Sinais, para a constituição da identidade, desenvolvimento cognitivo e o ajustamento social, a surdez acarreta dificuldades no indivíduo em qualquer época e sociedade, a ciências tem colaborado muito na concepção do fenômeno da surdez, porém não pode interferir na ação pedagógica para surdos, pois pode perder sua especificidade.

O Surdo visto sobre um olhar clínico

Como afirmara Cardano, no século XVI, que a surdez por si mesma, não afetava a capacidade de aprender, na atualidade o que se observa é que os pedagogos colocam em segundo plano a aprendizagem das disciplinas escolares, procedimento que não ocorre com os alunos "normais". A aprendizagem do aluno surdo está mais voltada a uma atuação clínica, onde se trabalha a terapia da fala, onde a criança surda deve ser introduzida na linguagem oral para depois ser introduzida na linguagem escrita. Essa prioridade nos leva a pesquisar suas origens, que se deu no final do século XIX, através de discussões para adoção do método oral pelo Instituto Nacional de Surdos que sofreu influência do Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris para a formação dos primeiros professores do Ines. A educação de surdos nos leva a refletir sobre o início da história da educação no Brasil. A educação comum esteve sempre ligada à liberdade e igualdade e a dos surdos da caridade, essa educação não se torna um direito, mas uma obrigação moral e muitos surdos também eram marginalizados pela igreja que associava a essas pessoas espírito maligno, ira de Deus sobre essas pessoas.

A História da surdez através dos séculos aos dias atuais

A história da surdez através dos séculos é uma história de reflexão, análise para se chegar a alguns parâmetros atuais, o surdo era considerado incapaz de trabalhar, de ser educado, de expressar emoções, esse quadro foi começando a se modificar a partir do século XVI, onde Guolano Cardano, através de um método de figuras desenhadas declarou o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado. No século XVI a educação era privilégio de poucos surdos, somente os nobres influentes, com o objetivo da fala para a manutenção dos direitos legais, na atual sociedade várias legislações garante aos surdos diversos direitos, que concede ao surdo o início de uma nova posição-sujeito, porém na realidade, no cotidiano da sociedade, a posição-sujeito do surdo parece não existir

devido à ineficácia dos poderes públicos em fazer valer a legislação, algumas atitudes são tomadas quando existem denúncias etc. o que vem acarretar uma série de dificuldade ao surdo de ser reconhecido socialmente.

Uma das grandes conquistas da comunidade surda foi a Lei 10.436, 24/04/2002, que instituiu a Língua brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação dos surdos, lhe conferindo um novo lugar social, o sujeito agora não pode ser classificado anormal, mas sujeito diferente, em razão do reconhecimento de sua língua ele ganha fala, sai do silêncio.

Quando Cardano afirmou, segundo Quirós e Gueler (1966:235-237), que a surdez por si mesma não modificava a inteligência da criança e que, portanto a educação devia ser dirigida ao ensino da leitura e da escrita, pois para ele a escrita poderia representar os sons da fala ou o pensamento, sendo assim, a mudez não se constituiria em impedimento para que o surdo aprendesse a escrever, pois impossibilitado de falar, poderia expressar seus pensamentos através da escrita, essa afirmação despertou na Europa, um olhar diferenciado sobre a educação de surdos. Com o passar dos anos, muitas pessoas defendia a necessidade de alfabetização de surdos para que esses pudessem exerce sua cidadania, sem a visão estigmatizada de pobre coitado, com o crescimento urbano e a industrialização, foi crescendo a pressão por uma educação igualitária mobilizando vários setores da sociedade, pois a escolaridade já se tornava uma exigência para atuação na vida prática, porém juntamente com essa pressão foi se clareando a ideia de que havia uma separação na metodologia empregada para os alunos normais e surdos, a escola comum era um lugar para adquirir um tipo de saber historicamente acumulado, para os surdos não foi criada e tampouco percebida com a mesma concepção, a surdez não é fator de impedimento para o surdo adquirir conhecimento através da escrita, o saber escolar continua sendo deixado de lado, pois primeiro tem que se desenvolver a linguagem oral para após aplicar a linguagem escrita e o surdo só irá aprender de acordo com seu Q.I.

A utilização do método oral é porque as relações sociais são basicamente pela oralidade, a educação dos surdos não seguiu o mesmo caminho da educação de pessoas normais, a educação dos surdos acontecia de uma maneira assistencialista, pois o surdo carece de ajuda, o que lhe impede a autonomia, a educação tem como fim a igualdade, a independência, a autonomia, o que leva a perceber que o objetivo da educação não condiz com o assistencialismo.

Já se conquistou a partir da constituição de 1988, diversos direitos em relação a pessoas com deficiência e várias outras leis foram criadas na seara jurídica, para que a sociedade se torne mais justa em relação a essas pessoas, citarei algumas para dar aporte fundamento ao assunto:

Lei 8.112/90, em seu art.5º& 2º prevê que "as pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência que são portadoras" e serão reservadas até 20% (vinte por cento), das vagas oferecidas. O decreto 3298/99 em seu & 1º do art.37, afirma: "O candidato portador de deficiência, em razão da necessária igualdade de condições, concorrerá a todas as vagas sendo reservado no mínimo o percentual de 5% (cinco por cento), em face da classificação obtida. Sendo que em cada concurso público esse percentual varia de 5% a 20%.

A Lei 7.853/89, em seu artigo 8º, II, determina ser crime punível, com reclusão de um a quatro anos e multa, impedir sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público por motivos derivados se sua deficiência. Em seu art.8º inciso III, tipifica como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa, negar sem justa causa a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho. Nossa constituição está pautada em várias leis e decretos que garante as pessoas com deficiência trabalho, estudo. Porém pesquisa também indica o contraditório, todas essas leis e decretos que garante esses direitos, muitas vezes não são cumpridos, pois são poucas esclarecedoras e não atende as necessidades das pessoas deficientes principalmente os surdos, característica primordial que difere as pessoas surdas dos demais deficientes não é levada em consideração, como por exemplo: provas de concursos públicos, onde conteúdos são produzidos na língua nacional o português e, não na linguagem espaço-visual (vídeo) ou na Língua Brasileira de Sinais, as organizadoras não contam com tradutores, interpretes de libras, os surdos desconhecem seus direitos em relação essa situação. O que percebo é que na nossa "aldeia global" vivemos tão acompanhados e tão só, nesse contexto aparece o surdo colocado às margens da sociedade, onde focos de atenção, luz, câmera e ação, são colocados em sua deficiência auditiva, mais não nas práticas discursivas e políticas, alguns órgãos, ONGs, comunidades lutam para tirar os surdos do âmbito da medicina, do assistencialismo, caridades, que historicamente recaem sobre eles, os ouvintes elaboram um conjunto de princípios do ponto de vista educacional, linguístico, legislativo, social que precisam ser desmistificados, desfamiliarizados, pois por trás dessas concepções existe um cunho político, filosófico, econômico e até religioso, onde cada esfera visa somente seus interesses, negando qualquer oportunidade que a sociedade pode oferecer a qualquer cidadão, impedindo a comunidade surda de participar de processos educativos, estamos vivendo em uma época de turbulência onde se perdeu o amor ao próximo, da solidão, frieza, independência, o homem

não se compreende e nem tenta compreender o outro, quanto mais os diferentes como os "surdos", desconhece seu mundo e sua história, é a chamada globalização cultural onde se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo que se luta e muitas vezes não recebemos.

A visão estigmatizada da sociedade sobre o surdo

Assim a sociedade define "normais" e "anormais", oprimindo um grupo em benefício de outro, pelos poderes e saberes que exercem e se enfrentam, uma legítima arbitrariedade em prol de alguns que cultuam sua cultura como legítima e única, toda pessoa que tenha conhecimento sobre a comunidade surda sabe que os surdos passam mais por sua identidade grupal do que por uma característica estigmatizada que os faz: "menos", "incapaz", "anormais", "coitados", por isso a necessidade de aborda a história da comunidade surda, voltar ao passado para perceber as motivações, embates, lutas e discursos que delinearam, e o que influência a configuração do presente, é uma história que expõe uma luta por poderes e saberes entre comunidade surda e ouvinte, pois a prática oralista tem fundamentação na cultura ouvinte, tentando afastar, renegar e excluir o surdo. Atualmente muitas escolas, permite em seus espaços a utilização da língua de sinais em virtude da "comunicação total", a mistura da fala e língua de sinais mais convenientes a cada professor, porém essa mesma escola não permite a inserção de surdos adultos ou a comunidade surda, o que vem a causar uma inclusão da exclusão, a "comunicação total" é qualquer coisa menos total, pois ainda persiste a ideologia que uma criança surda não é capaz, porém surgem novos olhares para a educação de surdos, o bilinguismo, é necessário fazer uma diferenciação a este conceito: O bilinguismo é mais que o domínio ou uso em algum nível de duas línguas, tem como eixo fundamental a identidade e a cultura, o intercâmbio cultural de várias culturas, alguns setores da sociedade ao fazer a defesa do bilinguismo estão pleiteando mudanças radicais, devemos estudar o currículo como campo de conflito, pois todo currículo é campo de lutas, conflitos simbólicos, pois comunidades opostas travam debates, posições em busca de uma luta na qual determinada narrativa saem vencedoras, o currículo reproduz as relações sociais, relações essas que precisam responder às culturas e histórias, deste que é um segmento legítimo da sociedade.

Como oferecer uma educação ao sujeito surdo que atenda suas necessidades culturais? Uma boa base para reflexão, pois a educação não escuta esses sujeitos. O que é melhor para a comunidade surda? Devemos oferecer vozes a essas pessoas para poderem decidir, elaborar, planejar seu próprio currículo cultural, onde possa aprimorar seu desenvolvimento cognitivo. Pois a cultura surda se diferencia da cultura do ouvinte por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes, porém não deve haver distinção de culturas, tem que se procurar uma maneira de conviver pacificamente, superando obstáculos que surgirem, pois as relações acontecem entre os conflitos de relações e poderes e saberes, todos vivem em sociedade, tendo direitos e deveres.

Geralmente, as culturas são vividas em comunidade, são pessoas que compartilham aspectos comuns com as quais se auto-identificam, porém mesmo na comunidade surda percebem-se diferenças de raças, gêneros, classes, educação, tem surdos que são discriminados por outros surdos, devido a determinados fracassos na educação oral, é necessário haver solidariedade nas diferenças. A representação da surdez é uma questão social onde há relações de poderes, os surdos estão à margem da sociedade, onde esses poderes negam o acesso à formação de sua língua, a educação, ao mercado de trabalho, aos direitos jurídicos. A surdez está ligada a perspectiva médico terapêutica, muitos profissionais da área da educação que trabalham com surdos tem a visão errônea que eles são incapazes, e tentam de todas as maneiras por não ter a formação específica culpar o "outro", como forma de se proteger do insucesso na educação do surdo, defendem veementemente a ideia de que o surdo tem que ser preparado por meio da audição e da fala, porém ficamos perdidos, desnorteados em não entender, compreender e suprir as necessidades dessas pessoas. Como diz Nidia R L de Sá: Não se veem com facilidades os educadores e as escolas assumindo as implicações culturais, socioantropológicas e identitárias de um projeto bilíngue multicultural. Pelo contrário, o deplorável nível de comunicação nas escolas faz com que pouquíssimos surdos alcancem conhecimentos equivalentes aos anos gastos no sistema escolar. (2010, p.319).

Com certeza nós perguntamos: Quais são as condições dos surdos na escola regular? Os professores tem capacitação? Quais investimentos e políticas públicas utilizadas para atender os surdos? Está e várias perguntas permeia o âmbito educacional, buscando respostas que muitas vezes não tem respostas, pois o problema não está no surdo, no deficiente físico, no negro, no imigrante, no judeu; o problema está na sociedade, dentro de nós que possuímos uma natureza conflitiva, muitas vezes fazemos representações e tentamos impor aos surdos um padrão de ter que ser o que não são. Os surdos, principalmente as crianças tem o direito de serem educadas na sua língua materna (direito oficializado desde a celebração da conferência da UNESCO, de 1954). É um direito e não uma concessão de alguns profissionais da educação.

Metodologia

Como método da pesquisa foi adotada a revisão bibliográfica, tendo como fontes de informação artigos científicos, livros, focados nas áreas da surdez, capacitação, educação, políticas públicas e currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada no campo teórico percebo que existe dentro da sociedade a política da inclusão x exclusão, pois essa mazela que assola a sociedade como um todo tem origem no nosso passado e se prolonga no presente, envolve várias questões sociais e políticas, pois a era da modernidade está criando um mundo individualista, onde as pessoas estão voltadas para si mesmo, a problemática assola todos os setores, porém o foco é o sujeito surdo e a educação. Vejamos a definição de educação: "Educação é a forma que os diferentes povos encontraram para significar seu mundo, entendê-lo e adaptar-se a ele ou então transforma-lo", como a educação é um direito constitucional, resta à pergunta: Por que o sujeito surdo não tem com ampla autonomia o direito à educação em seu sentido amplo? Por que nas políticas de inclusão o surdo se torna excluído? Existe pouca vontade política, capacitação dos docentes, educação de qualidade, respeito às diferenças e conhecimento, quebras de mito de que o surdo é incapaz, questões essas polemicas, pois engloba a sociedade como um todo, porém defendo a concepção que é através das lutas que se alcançará uma política social justa, devemos conhecer a ideologia e origem de quem se põe a elaborar a legislação, pois a legislação é elaborada por uma determinada classe, classe essa de elite que a torna elitizada, temos que mudar muitas coisas, relações sociais, diferenças, aceitação, compreensão e uma visão mais ampla sobre o "outro", consequentemente uma administração mais igualitária e justa para as pessoas consideradas "diferentes", para que venha ocorrer o pleno desenvolvimento da vida humana, animal e vegetal no planeta todo.

"A educação virou supermercado, quem tem dinheiro entra e compra. Quem não tem fica do lado de fora, olhando o grupo privilegiado aproveitar o que comprou" (Zero hora, 7, 7,1996). Toda a crise que está mergulhada o sistema educacional é reflexo da má gestão das políticas públicas que são definidas muitas vezes por pessoa que desconhece o contexto escolar, seu cotidiano, o dia a dia do professor e aluno, falta de investimento para sua formação no que se refere à capacitação profissional e qualificação, a educação sempre partiu de esquemas elaborados por outros contextos sociais, somos sementes e frutos de uma educação burguesa, uma sociedade e escola classificatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP05 de 13 de dezembro de 2005. Delibera sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.anaceu.org.br/conteudo/legislacao/pareceres. php>. Acesso em: 15 jun 2012.

Costa, Juliana Pellegrini Barbosa. A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Decreto 5626, de 22 de dezembro 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 15 jun 2012.

Lucchesi, Maria Regina Chirichella. Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas. 3. ed – Campinas, SP: Papirus, 2003 – (Série educação especial).

Novaes, Edmarcius Carvalho. Surdos: educação, direito e cidadania – Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

Lei nº 8069 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. 06/2012>. Acesso em 15 jun 2012.

Lei 8.112/90. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civil da União, das autarquias, das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. 06/2012> Acesso em: 15 jun 2012.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. 06/2012>. Acesso em: 15 jun 2012.

Lei 10.436, 24/04/2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. 06/2012>. Acesso em: 15 jun 2012.

Lei nº 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Cor de, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf. 06/2012> Acesso: 15 jun 2012.

Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. 06/12>. Acesso: 15 jun 2012.

Soares, Maria Aparecida Leite. A educação do surdo no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

Sacks, Oliver W. Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos surdos/ tradução Laura Teixeira Motta. – SP: Companhia das Letras, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de Cultura, poder e educação de surdos. 2. ed.- São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

Wessler, Lindomar Boneti. Educação, exclusão e cidadania. 3. ed., RS: Ijuí Brasil, 2003. (Coleção educação).

A CONTRIBUIÇÃO DO ESPORTE PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA

MONICA PONTES

RESUMO:

O presente estudo teve como objetivo elucidar que forma o esporte contribui para o desenvolvimento inclusivo dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo assim buscou-se verificar a importância do esporte na formação integral da criança e reconhecer o esporte como meio de socialização. Estimular a inclusão de crianças e jovens na escola tem se tornando uma pauta bastante discutida no cenário educacional e a educação física inclusiva tem muito a acrescentar nesse quesito, por ser uma disciplina em que os alunos desenvolvem determinadas habilidades, inclusive motoras. A Educação Física Inclusiva pode ser explicada como "educação física para todos", a qual tem como objetivo garantir o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo não só de estudantes com deficiência, mas todos os alunos. Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo elucidar a evolução do aprendizado diante das técnicas utilizadas em sala de aula, uma vez que a PNL – Programação Neurolinguística é fundamental para educação, pois no dia-a-dia, contribuem diariamente para a evolução. Por tanto, trata-se de uma revisão de literatura, a metodologia utilizada foi desenvolvida com base em livros referentes ao assunto, literaturas publicadas em revistas pedagógicas, e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

Palavra-chave: Esporte, Educação, Educação inclusiva, Educação Física.

INTRODUÇÃO:

A inclusão começou a ser um processo perceptível a partir de 1980 nos países desenvolvidos. Em escala nacional, somente a partir da sétima Constituição da República (1988) que o número de pesquisas e estudos nessa área começou a ampliar-se (AGUIAR; DUARTE, 2005).

De acordo com a UNESCO (2013), a inclusão social no Brasil vem avançando vagarosamente, pois ainda há a resistência de alguns indivíduos em aceitar e conviver com as diferenças alheias, lembrando que todos têm os mesmos direitos previstos em lei, dificultando em transformar o Brasil em um país de todos e de todas.

A LDB n° 9394/96, no capítulo V, Art. 58°, trata da Educação Especial como sendo a modalidade de educação escolar ofertada na rede regular de ensino, para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com serviço de apoio especializado para atendê-los. O Art. 59°, inciso III, assegura professores especializados e capacitados para trabalhar a integração desses alunos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física afirmam que a participação desses alunos nas aulas de Educação Física, quando orientada e estruturada adequadamente, pode trazer benefícios para eles, principalmente proporcionando integração, inserção social e desenvolvimento de suas capacidades afetivas (BRASIL, 1998).

Para Sassaki (2003), a inclusão social é parte importante de uma sociedade, pois através dela, os indivíduos aprendem a lidar, respeitar e conviver com as diferenças entre as pessoas. Muitas vezes ao deparar-se com o diferente, novas experiências são vividas e novos conhecimentos são adquiridos.

A inclusão social é um processo que contribui para a construção de uma nova sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na maneira de pensar das pessoas.

No Brasil são diversos os projetos de inclusão e socialização espalhados pela esfera federal, estadual e municipal, alguns tendo como público alvo as crianças e adolescentes e outros para o público adulto e idoso, grupos estes que abrangem todos os fatores que geram a desigualdade de classes, mas ainda não é suficiente.

Atualmente diversos projetos de inclusão estão sendo executados. Abrangem níveis e objetivos específicos, porém todos apresen-

tam como foco principal a inclusão de pessoas dentro do espaço em que vivem e se relacionam. Programa como Criança Esperança, Projeto Segundo Tempo, o Projeto do Centro Municipal de Educação Integrada, da cidade de Penápolis, tem como fim principal, colaborar para o combate a exclusão social, auxiliando na diminuição da desigualdade tão presente nas comunidades brasileiras.

Para iniciar uma reflexão sobre a inclusão escolar, faz-se necessário inicialmente considerar o conceito de educação especial, bem como uma breve retrospectiva histórica no Brasil.

Sustenta Bickel, Marques e Santos (2012):

"O esporte é um meio muito importante para mudar as vidas de muitas pessoas, principalmente crianças e adolescentes, impulsionando-as a superar obstáculos e a crescer com noções de solidariedade e respeito às diferenças. Além de o esporte proporcionar todos os benefícios físicos que já falamos, ele também vem a agregar na parte social da população, principalmente na infância."

Neste sentido, Lunardi (2001, p. 27) afirma que a educação especial é como uma subárea da educação, um local "menor", que trata de forma caridosa e benevolente aqueles indivíduos com deficiências. A partir dessa perspectiva, estes indivíduos são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, sexo e etnia.

Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais ((BRASIL, 1998).

Corrobora Silva e Salgado (2005):

"... afirmam que devem ser implantadas culturas de inclusão a partir de três ideias centrais. A primeira é o entendimento do que é cultura de inclusão; a segunda: refere-se ao fato de que a inclusão não se restringe àqueles com necessidades especiais e a terceira ressalta que o professor deve ter uma perspectiva humanista, buscando enxergar e entender como ocorrem as relações sociais naquele ambiente e como cada aluno se sente durante esse processo."

A inclusão é a capacidade de se ver no outro, de aceitação, de compartilhar experiências com vários tipos de pessoas. Existem diversos tipos de discriminações, mas a inclusão é uma só, pois, por meio de uma visão inclusiva, todas as pessoas são acolhidas, sem qualquer exceção. O intuito da inclusão é, portanto, trazer todos para a sociedade, a qual deverá adequar-se e se adaptar aos particulares de todos em todas as áreas sociais (SASSAKI, 1999).

A Constituição de 1988 foi um marco importante no processo educacional inclusivo. O art. 205 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No art. 206, verificamos vários princípios democráticos, norteados na educação, como a igualdade de convicções não só de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Outro marco importante na intensificação da inclusão foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que proclamou o direito de educação para todos, garantindo assim que as pessoas com necessidades educacionais especiais pudessem frequentar a escola regular junto com os demais alunos.

Para Cardoso (2003), a inclusão na escolar regular é um dos grandes desafios do Século XXI. A falta de uma percepção mais humana social diante das deficiências ou das diferenças traz consigo uma visão taxativa a respeito das necessidades especiais. Toda inclusão, toda relação com o outro, parte de um momento de interação. A ruptura nesses parâmetros discriminatórios pode ser alcançada por interferência do professor. Educação Física Adaptada é uma área que está crescendo, no ambiente inclusivo, o professor deverá ser paciente, criativo e observador.

Este questionamento leva-se a inferir que o esporte se desenvolve nas relações em grupo, e possibilita a consciência das próprias forças físicas e morais além de desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas essenciais para o processo de desenvolvimento individual e social da criança, possibilitando a inclusão social.

Corroborando com a situação explanada, expõe SASSAKI, 2003:

"Se a sociedade contribuir para a inclusão acontecer, mais rápido se tornará uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade para todos, garantindo espaços a todas as pessoas, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana, enfatizando a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construírem vidas mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias."

Em suma, ao estar envolvido em um esporte, o estudante aprende a reconhecer os limites do seu próprio corpo. No caso dos alunos com deficiência, essa limitação pode estar mais evidenciada, mas o envolvimento com os colegas na prática esportiva fortalece a motivação para buscar a superação.

Consciente de suas próprias limitações, o aluno tende a respeitar e a ser maiscompreensivo com as dificuldades de seus colegas. Dessa forma, ele estará mais propenso a ser generoso e a colaborar com outras pessoas do seu círculo social.

O presente trabalho visa mostrar aos jovens e docentes leitores que esse autoconheci-

mento também beneficia no fortalecimento da autoestima. O esporte ensina os alunos a lidarem com as falhas, por permitir que elas ocorram sem a sensação punitiva. Caso uma pessoa erre um arremesso no basquete ou um gol, o jogo retorna e outras oportunidades podem aparecer para colocar a bola na rede, por exemplo. Espera-se que o presente estudo esclareça ao leitor que o apoio da família e sua presença em apresentações, campeonatos ou jogos decisivos, são sempre valiosos e a Família sempre será a base para superar qualquer desafio.

PROBLEMA

A problemática se inicia com a importância do esporte e o fato de suas disputas irem muito além dos estádios e ginásios, crescendo cada vez mais a sua notoriedade como ferramenta de inclusão social, sendo utilizado como instrumento pedagógico, integrando-se às finalidades gerais da educação, do desenvolvimento das individualidades, da formação para a cidadania e de orientação para as práticas sociais, possibilitando ao indivíduo alcançar princípios e valores morais e éticos. O esporte é um importante meio de promover a socialização, pois consegue atingir valores tais como: amizade, coletivismo, solidariedade, fatores que se destacam para vencer os efeitos da pobreza. Portanto, o presente estudo visa elucidar a importância dos esportes na educação inclusiva e de que forma ela contribui.

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a importância do esporte como meio de inclusão social, verificar a importância do esporte na formação integral da criança e reconhecer o esporte como meio de socialização, a partir do seguinte questionamento: o esporte possibilita o desenvolvimento integral da criança, patrocinando a inclusão social.

JUSTIFICATIVA

O presente estudo tem por finalidade elucidar a respeito da formação do professor de Artee como ele está sendo preparado.Qual o papel de orientador das práticas expressivas e sensíveis, para esse ensino?

A resposta para essa questão esta no conhecimento relevante para as questões do ensino da Arte. Inclusão social é um o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas e simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam em parceria diminuir problemas, decidir sobre soluções e proporcionar oportunidades para todos. Incluir socialmente é fornecer suporte, dando oportunidades aos indivíduos mais necessitados de acesso a bens e serviços, dentro de um ambiente que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos.

Em síntese, é importante ressaltar que o esporte se desenvolve nas relações em grupo, e possibilita a consciência das próprias forças físicas e morais além de desenvolver as competências técnicas, sociais e comunicativas essenciais para o processo de desenvolvimento individual e social da criança, possibilitando a inclusão social.

MÉTODO

Para a realização da pesquisa utilizou-se como metodologia a Pesquisa

Bibliográfica, desenvolvida com literaturas publicadas e sites das redes eletrônicas, Google acadêmico, biblioteca publica da Secretaria de Educação.

FUNDAMENTAÇÃO

"O esporte é atividade de cultura, na medida em que a noção formal de equilíbrio entre corpo e espírito é substituída pela de convergência de todas as tentativas educativas." (BETTI, 1997, p. 24).

O esporte e a atividade física são muito importantes na vida dos seres humanos, pois além de proporcionar o lazer de várias pessoas também serve como um meio de se prevenir de doenças e usá-lo como um combate a essas doenças que vem dominando o nosso mundo todo. (MARTINS; PEREIRA, 2013).

Concorda (ALVES et al. 2012, p.1) a seguir:

A prática de atividades físicas e esportivas é reconhecida como relevante para o ser humano e para a sociedade em geral. Este conceito tem-se tornado mais amplo com a grande divulgação que se faz, atualmente, dos benefícios dessas atividades para o bem-estar das pessoas no âmbito físico, psicológico, cognitivo e social. (ALVES et al. 2012, p.1)

A Educação Física Inclusiva pode ser explicada como "educação física para todos", a qual tem como objetivo garantir o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo não só de estudantes com deficiência, mas todos os alunos.

Estimular a inclusão de crianças e jovens na escola tem se tornando uma pauta bastante discutida no cenário educacional e a educação física inclusiva tem muito a acrescentar nesse quesito, por ser uma disciplina em que os alunos desenvolvem determinadas habilidades, inclusive motoras.

Anteriormente a disciplina era voltada apenas à prática da ginástica e com finalidade de deixar o corpo saudável, mas após diversas reformas na grade curricular, notou-se a contribuição dela na educação moral e intelectual dos estudantes.

Entre os diversos benefícios dessa modalidade podemos citar: Melhoria na coordenação motora e autoestima; Contribuição para a inclusão social; Redução do estresse; Prevenção de doenças do coração e respiratórias e Geração de mais empatia.

Existem duas linhas na educação física quando se trata de pessoas com deficiência: a educação física adaptada e a educação física inclusiva. As duas modalidades dependem mais dos educadores que dos alunos. Na educação física adaptada, os estudantes com deficiência praticam atividades físicas separadamente dos colegas. Já na educação física inclusiva, todos participam das mesmas atividades propostas.

Soler (2009, p. 15-24), compreende a prática da Educação Física inclusiva uma tarefa árdua, pois a história da Educação Física Escolar é uma história de exclusão e marginalização com os menos hábeis, meninas e portadores de necessidades especiais, além da mídia idealizar corpos sarados e perfeitos, alijando o corpo comum. Nesse sentido, a tarefa do Professor de Educação Física é complexa, pois deve compatibilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam necessidades especiais, das mais variadas, atendendo as características individuais de cada um.

Nesse segmento, a educação brasileira sofreu grande transformação com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), onde o sistema educacional brasileiro reformulou conceitos para reconhecer e valorizar a diversidade, favorecendo a todos os envolvidos nesse processo.

No texto da LDB nº 9394/96, em seu artigo 58, encontramos "por educação especial, para efeitos desta Lei, entende-se a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais."

Dessa forma, o sistema educacional teve que se adequar para seguir o que a Lei determina, modificando os estabelecimentos de ensino, capacitando os profissionais que receberão esses novos atuantes do sistema educacional. Assim, a escola deve se preparar para receber todas as diferenças, e perceber que cada ser humano é individual, e por ser único, se torna muito especial, todos são especiais, professores e alunos.

Conviver e acolher as diferenças seria então o papel da Escola Inclusiva, mas o que muitas vezes vemos são a discriminação, segregação e exclusão a quem não se encaixa nos padrões preestabelecidos como de normalidade.

Para tentar reverter essa situação, cada vez mais, profissionais ligados à Educação Física estão sendo chamados para atuar junto a essa população especial, e surge uma questão: Esses profissionais estariam preparados para receber e orientar pessoas com necessidades especiais? A resposta costuma ser NÃO. Isso se deve a idéia que se formou ao longo dos anos, de que é bastante difícil se lidar com pessoas com necessidades especiais. Nada mais equivocado, o que se deve ocorrer é uma apropriação de conhecimento específico sobre certos aspectos da deficiência e a partir do conhecimento não se cometer equívocos ou discriminações.

Segundo Vygotsky (1998), uma criança com necessidades especiais não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente. Assim, os educadores, devem se preocupar em como atuar para propiciar esse desenvolvimento, pois os objetivos serão os mesmos; o que muda são as estratégias para se atingir tais objetivos.

Soler (2009, p. 23) afirma que o trabalho da Educação Física Inclusiva deve criar um novo modelo mais justo e acolhedor para a Educação Física Escolar, criando alternativas para eliminar a competição exagerada, que leva à exclusão e basear-se na pedagogia cooperativa, tentando com isso criar também uma nova ética, uma étnica cooperativa.

Os jogos cooperativos são jogos em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafias. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (SOLER, 2009, p. 139).

Nesse sentido, os jogos cooperativos favorecem algumas atitudes Brotto (2001):

• Evitam situações de exclusão.

• Diminuem as chances de experiências negativas.

• Favorecem o desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.

• Estimulam um clima de alegria e descontração.

• Promovem o respeito pelas diferenças.

• Ensinam além das regras e estrutura de jogo.

• Alem disso, é de suma importancia

Os projetos sociais que possuem a prática esportiva tendem a impulsionar as crianças e os jovens para o universo esportivo, sendo que eles existem com um propósito de que gostem de atividades esportivas. Para se ter sucesso os projetos que contem atividades esportivas como meio de inclusão social, dependem de acordos entre: educadores, estudantes e famílias, sendo primordial a definição dos valores, meios e expectativas do projeto.

Alem disso, é necessário frizar que é de suma importância os princípios da cooperação,

aplicados ao ensino dos esportes, serão capazes de potencializar ações positivas no processo inclusivo somente se houver conhecimentos específicos da área da Educação Física.

Os profissionais devem compreender o esporte e os jogos cooperativos, buscando as suas interações e inter-relações para auxiliar o processo de inclusão. Sua atuação pedagógica deve ser, obviamente, eficaz, não se esquecendo da sua função como agente pedagógico e sua importância no processo educacional.

Se nada disso ocorrer, os Jogos Cooperativos perderão seu significado dentro deste complexo processo de ensino-aprendizagem e não estimularão em nada a inclusão, tornando-se um "atalho" falso e vazio (SILVEIRA [et al.], 2008, p. 4).

Os alunos que freqüentam os projetos, podem se reconhecer e ir além do seu potencial para crescer no esporte e na vida, trazendo conquistas no futuro, fazendo do esporte um meio de formação profissional e pessoal. Para o projeto ter êxito, é necessário que tenha profissionais bem capacitados, bem unidos, que sejam capazes de observar a evolução dos alunos, procurando sempre melhorar, para o projeto colher bons frutos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os avanços da neurociência, novas pesquisas científicas foram apresentadas e defendem que os benefícios da educação esportiva dentro das escolas vão além de uma vida saudável. Experimentos evidenciam relações positivas entre atividade física, funções cognitivas e o desempenho escolar dos alunos.

Provou-se que uma única sessão de exercício moderado de crianças com 9 e10 anos de idade pode alterar a atividade eletroencefalográfica e melhorar o raciocínio em testes de desempenho acadêmico.

Além disso, a partir de estudos realizados pelo americano James Hillman, psicólogo com fama internacional e autor de diversos livros, o exercício físico aeróbico é capaz de aumentar o estado de atenção em avaliações, com melhores resultados nas tarefas e compreensão mais clara da leitura.

Considerando a necessidade de praticar atividades físicas na infância e na adolescência, algumas categorias no desenvolvimento do esporte são destacadas no atual cenário brasileiro, entre elas a educação esportiva, ou seja, o uso do esporte como ferramenta educacional nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar.

Conclui-se portanto, que se a sociedade contribuir para a inclusão acontecer, mais rápido se tornará uma sociedade inclusiva, ou seja, uma sociedade para todos, garantindo espaços a todas as pessoas, fortalecendo as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana, enfatizando a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construírem vidas mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 2003).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 11, n. 02, p. 233-240, maio/ ago. 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

. Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

Brasília, dez/1996.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares

Nacionais: Educação Física. Brasília. MEC/SEF. Vol. 7, 1997.

. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998. . Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio - Educação

Física. Brasília:Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Acessibilidade. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Decreto nº 5.296 de 02de Dezembro de 2004. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Política Nacional deEducação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_. Ministério da Educação. Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da

Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.

MACEDO, J. E.; XAVIER, G. C.. O papel do profissional de educação física na iniciação ao futsal. (Dissertação) – Centro Universitário Italo Brasileiro, São Paulo, 2010. Disponível em Acesso em: 07 set. 2022.

ROSE JUNIOR, D. R.; KORSAKAS, P. Os Encontros e Desencontros entre Esporte e Educação: Uma Discussão Filosófica Pedagógica. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 2002, p. 83-93

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 5ª ed., Rio de

Janeiro, WVA, 2003. SILVA, Rita de Fátima, JÚNIOR, Luiz Seabra, ARAÚJO, Paulo Ferreira. Educação Física Adaptada no Brasil: da História à Inclusão Educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVEIRA, Carolina Reis, [et al]. Educação Física Escolar: o impacto do processo de inclusão. Revista Digital, Buenos Aires, Ano 13- n°119, 04/2008.

Disponível em:

<http://www.efdesportes.com>. Acesso em: 0 Set 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidadeseducativas especiais. Lisboa: IIE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: psicologia e pedagogia. São Paulo: MartinsFontes, 1998.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS

RAPHAELLA CHRISTINA ROCHA NASCIMENTO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação docente em serviço e sua contribuição nas ações cotidianas do profissional com crianças pequenas. Destaca-se a formação continuada em serviço como uma ação constante e necessária que possibilita a constituição de um profissional autônomo e crítico capaz de transformar suas ações educativas orientadas pelo processo teoria e prática tendo como base o exercício pleno de reflexão das suas ações educativas considerando o olhar sobre o desenvolvimento integral da criança e a valorização da Educação Infantil na contemporaneidade. Neste contexto, é possível analisar a formação em serviço como uma forma de contribuição para a construção do desenvolvimento da identidade profissional docente que irá conduzir os caminhos a serem percorridos em seu cotidiano garantindo experiências mais significativas e contextualizadas para crianças de 0 a 5 anos.

Palavras- chave: Formação docente em serviço –Formação continuada – Formação de educadores na Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Educar nos dias de hoje é uma tarefa complexa e exige cada vez mais preparo do educador para lidar com as diferenças em sala de aula. Por isto, é imprescindível que o profissional procure se atualizar por meio de uma formação continuada em serviço para compreender essas diferenças e lidar melhor com elas, principalmente na Educação Infantil, etapa em que a criança encontra-se em fase de descobertas atribuindo sentidos e significados sobre o mundo que a cerca.

Considerando as especificidades do trabalho docente com crianças de 0 a 5 anos, é fundamental que o educador seja consciente de seu papel, assumindo sua identidade profissional e contribuindo desta forma com experiências prazerosas, significativas e de qualidade para estas crianças a fim de garantir uma participação mais ativa por parte delas. Sendo assim, as experiências significativas devem estar relacionadas ao contexto social em que a criança está inserida e a forma como dialoga com os conhecimentos adquiridos nesses espaços de convivência coletiva, tendo o professor como mediador desses conhecimentos. Sobre esta questão, Maria Carmen Barbosa (2010, p.6) afirma que:

A tarefa dessa pedagogia da pequenísima infância é articular dois campos teóricos: o do cuidado e o da educação, procurando que cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado – como ato de atenção aquilo que temos de humano e singular – como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente.

Nesse sentido, a educação e o cuidado devem estar integrados à sua prática docente e articulados com as diversas linguagens e manifestações da criança pequena tanto na sua individualidade quanto no coletivo, com foco no desenvolvimento integral de cada uma delas desde os seus primeiros anos de vida.

Muitas vezes, por falta de preparo e formação continuada os professores assumem uma postura inadequada perante os acontecimentos de seu cotidiano, tornando-se agressivos por não saber lidar com as atitudes das crianças e isto gera uma insatisfação com a profissão escolhida. Portanto, formar-se seria uma opção para aqueles que buscam compreender as reais necessidades das crianças mudando a visão tradicional de ensino que ainda se faz presente em algumas instituições públicas e privadas refletindo sobre novas propostas educativas mais contextualizadas e mais significativas para educadores e educandos. Vale destacar que uma proposta de formação continuada tem como objetivo melhorar a qualidade da Educação Infantil com foco nas experiências das crianças dentro das instituições educativas oferecendo um suporte para que educadores enfrentem os desafios presentes em seu cotidiano com mais segurança e competência. Entende-se que a formação continuada em serviço é considerada uma importante ferramenta de transformação social sendo que para isto, é necessário que o educador mantenha-se interessado em aprender dentro e fora da sala de aula para transmitir novos conhecimentos ao seu público a fim de que esta transformação se torne possível. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação docente em serviço na Educação Infantil como uma ação permanente e necessária para que os educadores contemporâneos ampliem o seu conhecimento acerca da Educação Infantil e desenvolvam desta forma um olhar sensível, observador e acolhedor para essas crianças além de uma oportunidade para avaliar a sua prática pedagógica e fazer as transformações necessárias favorecendo assim o seu crescimento profissional e individual.

O texto está organizado em quatro partes. No primeiro capítulo são apresentadas as concepções de "Criança, infância e as práticas educativas". A segunda parte é uma reflexão sobre "As instituições de Educação Infantil e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança pequena" juntamente com o apoio da família. Já no terceiro capítulo, destaco as questões sobre o "Currículo na Educação Infantil: ações e reflexões sobre as propostas educativas" e a necessidade de contextualizar as ações educativas no cotidiano infantil. O último capítulo do texto apresenta o papel do "educador infantil e a formação continuada em serviço" como ação fundamental e contínua nas práticas educativas em uma perspectiva de vida coletiva. As considerações finais têm por objetivo refletir sobre a formação continuada em serviço e os benefícios para educadores e educandos.

1. Criança, infância e as práticas educativas

Com as mudanças ocorridas na sociedade, a criança aos poucos foi adquirindo um espaço maior neste contexto social e histórico que foi modificado com o decorrer dos anos, constituindo-se com um ser completo, autônomo, ativo em seu processo de experimentações e que está em constante desenvolvimento. Há algum tempo, deixou de ser considerada um adulto em miniatura e passou a ser vista como um indivíduo que parte em busca de compreensão sobre si e sobre o mundo por meio de suas próprias maneiras de representá-lo; um indivíduo que está inserido em um grupo no qual irá compartilhar experiências e aprender com elas simultaneamente, pois "Acreditamos numa concepção dialética de educação, onde a criança interfere, atua, modifica o ambiente e é por ele modificada" (Projeto Político Pedagógico, 2012, s/p). Portanto, para conhecer uma criança e compreender o seu mundo particular, é necessário considerar sua cultura, seu contexto familiar e suas origens para então proporcionar a ela momentos de interação com o mundo a partir do conhecimento que ela já traz consigo para então, contextualizar as suas vivências.

Cada criança aprende e atribui significados ao mundo à sua maneira e no seu devido tempo, portanto a forma como internaliza as experiências estão relacionadas ao seu período de maturação que irá se desenvolver de forma natural e não deve ser antecipada precocemente por um adulto que deposita em seus filhos as suas expectativas de vida interferindo assim, nas escolhas da criança desde pequenas, mas deve ser mediada cuidadosamente por ele, oferecendo oportunidades para que façam suas próprias escolhas e aprendam com elas, adquirindo autonomia (LIMA, 2009, p. 7). Esta mesma expectativa se faz presente também nas práticas cotidianas do próprio educador, pois este deseja que os objetivos de seu trabalho sejam atingidos em um curto prazo de tempo, isto faz com que as crianças pulem etapas importantes de seu desenvolvimento e entrem em conflito consigo mesmas, pois ainda não estão preparadas intelectualmente para compreender determinados conceitos que poderão ser apreendidos futuramente. Por isto, é necessário que o educador conheça o grupo e verifique quais são as reais necessidades de avanço para então prosseguir em novas experiências educativas. No espaço de vida coletiva, as ações de representação do mundo acontecerão de maneira contextualizada, ou seja, a criança pequena aprende estabelecendo relações a partir daquilo que ela já conhece ou que já vivenciou anteriormente, desta forma, associa o que já faz parte de seu mundo particular às novas experiências adquiridas. Refletindo sobre a concepção de criança e suas especificidades, Jean Jacques Rosseau (2004, p. 91) des-

taca que:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas.

Neste contexto, se faz necessário que as crianças aprendam através de suas próprias experimentações, para que se tornem mais independentes ao longo de seu desenvolvimento e consigam lidar com momentos de felicidade e frustração que se farão presentes ao longo de sua vida. Para isto, o adulto deve criar as possibilidades de forma intencional para tais representações mediando este processo de descobertas estimulando-as por meio de brinquedos e brincadeiras que representarão o mundo ao seu redor de acordo com os objetivos que se deseja atingir.

Conforme Lenira Haddad (2006, p. 538), as crianças devem ser respeitadas em suas especificidades e necessidades que precisam ser garantidas durante a infância, ou seja, necessitam de tempo para criar e recriar, construir e desconstruir, refletir, errar, acertar e, no entanto serem elas mesmas sobre o olhar preciso de um parceiro experiente que neste caso, será um adulto.

O período de infância se constitui em uma importante fase na vida da criança, pois os primeiros anos de vida são marcados por inúmeras transformações e grandes momentos de experimentações e descobertas. Portanto, ao iniciar sua vida em uma instituição educativa, ela se depara com um universo diferente e repleto de novidades que são bastante distintas da instituição familiar na qual já está adaptada e vive sob a responsabilidade de sua família reproduzindo assim o estilo de vida, a cultura, as preferências e outras ações que são na maioria das vezes as mesmas dos adultos com os quais a criança convive em sua infância, isto ocorre por meio da observação e participação cotidiana através da imitação de falas e gestos que servirá como base para as relações que virá a estabelecer com outras pessoas fora do ambiente familiar futuramente e para que produzam suas próprias expressões e formas de comunicação constituindo sua identidade pessoal e social (BARBOSA, 2010, p. 3).

Nesta nova instituição infantil, ela terá a oportunidade de freqüentar um ambiente de socialização no qual irá conviver com diferentes culturas e realidades distintas à sua que contribuirão para novas experiências educativas e reflexões sobre a sua própria identidade, o lugar que ocupa perante a sociedade e contribuirá também para a formação da sua personalidade, é através deste contexto educativo que a criança pequena passa a perceber que o outro é diferente de si não apenas fisicamente, mas na forma como percebe e se relaciona com o mundo. Deste momento em diante, começa a se identificar com determinadas crianças cujos ideais se assemelham aos seus. Vale salientar que todo o processo de construção da sua identidade exige reconhecimento e compreensão do outro.

A concepção de infância se modifica juntamente com o desenvolvimento da sociedade em determinado momento histórico e cultural, quanto a isto, é necessário a observação minuciosa de pais e profissionais para compreender esta evolução e reconhecer o que é indispensável para o desenvolvimento integral da criança.

Em resumo, a infância é um tempo destinado para que a criança seja criança em suas peculiaridades e inquietações que farão dela um indivíduo ativo e participativo dentro dos mais diversos espaços sociais. Nesta perspectiva, o espaço de convivência coletiva torna-se um ambiente destinado para viver a infância e deve oferecer subsídios para que ela possa evoluir e avançar em suas próximas relações e descobertas.

2. O educador infantil e a formação continuada em serviço

A construção de um cotidiano com e para crianças de 0 a 5 anos em uma perspectiva de vida coletiva não é uma tarefa tão simples assim e com os desafios da profissão, exigese cada vez mais preparo dos educadores para lidar com diversas situações. Este preparo começa na formação inicial do docente, pois "É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão" (IMBERNÓN, 2002, p. 55), ou seja, a formação inicial presente nos cursos de magistério e pedagogia, servirá como base do alicerce de uma carreira na área da educação e irá auxiliar o profissional a dar os primeiros passos em suas ações educativas.

No decorrer dos anos e com a valorização da Educação Infantil, se fez necessário reavaliar as práticas no contexto educativo atribuindo desta forma, um novo sentido à educação, com um olhar voltado para o desenvolvimento integral da criança. Sendo assim, potencializar a formação dos educadores tornou-se um caminho para garantir qualidade nas experiências educativas, valorizando também o próprio profissional reconhecendo-o como peça-chave do sistema educacional através do trabalho que realiza com as crianças e os demais profissionais, oferecendo novas oportunidades de continuação dos seus estudos dentro e fora da instituição.

Os momentos de estudo do docente, tornaram-se ocasiões favoráveis para que deixem de ser antagonistas das experiências educativas infantis e passem a ser protagonis-

tas e responsáveis por garantir qualidade em suas práticas e como conseqüência, um retorno positivo por parte das crianças. Neste contexto sobre a formação docente em serviço, o autor destaca que "A formação do professor vem sendo definida de modo cada vez mais complexo, uma vez que lhe vão sendo atribuídas missões que a sociedade ou a família deixam de assumir" (TEBAR, 2011, p. 47). Por isto, questões que antes não tinham relação direta com as instituições educativas, agora passaram a fazer parte dela com maior freqüência e devem ser integradas às vivências das crianças em uma roda de conversa, por exemplo, pois é um momento em que elas têm a oportunidade de relatar o seu cotidiano dentro da instituição e acabam por contar sobre o seu cotidiano em casa também. Desta forma, percebem que os pais precisam trabalhar e durante determinado período, permanecem na escola para brincar e aprender com outras crianças e outros adultos também. Por esta razão, a educação e o cuidado devem estar presentes a todo o momento nas ações praticadas pelos profissionais, principalmente ao se tratar de crianças pequenas que acabaram de ingressar em um espaço de vida coletiva. Neste sentido, o cuidar é parte integrante da educação e também requer um preparo do educador para compreender quais são as necessidades das crianças e isto é possível por meio da observação e do registro, pois as crianças apresentam sinais importantes sobre o que necessitam em determinadas situações do dia e é através da mediação do educador que ela se sentirá acolhida. Neste momento, é fundamental estabelecer um diálogo com a criança para que reconheça diversas formas de linguagens, entonações de voz e expressões faciais, até mesmo para crianças que ainda expressam seus desejos e emoções por meio de gestos, pois desta forma, saberá identificar e com o convívio, será capaz de interpretar os sentimentos e os desejos dos adultos em uma relação de troca.

Estas relações estabelecidas durante a Educação Infantil acompanharão as crianças em outras etapas escolares como relata Lenira Haddad:

No outro pólo, a ênfase recai sobre as especificidades da educação infantil, que partilha com a família a tarefa de cuidar e educar a criança e não se adéqua às mesmas normas e parâmetros tradicionalmente presentes no ensino fundamental (2010, p.435)

Este conceito difere a Educação Infantil do Ensino Fundamental, destacando que na segunda etapa da educação, a criança já apresenta uma certa autonomia sobre si e sobre o mundo, além de desenvolver o cálculo, a leitura e a escrita. Porém, ambas as etapas devem compreender a educação como uma ação conjunta e complementar à ação da família, considerando os pais como parceiros fundamentais nas experiências infantis. Pensando sobre o desafio de cuidar e educar compartilhando o dever com a família, Wilson Correia (2014) destaca que "A escola deve possibilitar aos membros da família a vivência de reflexões que lhes dêem condições de reconstruir a auto-estima para que não se sintam rejeitados, e sim, acolhidos pela instituição escolar".

Esta é uma forma de integração entre a família e a escola para que juntas, desenvolvam ações significativas para todos através do afeto e da confiança fundamentais para o desenvolvimento da criança.

A formação continuada em serviço oferece subsídios para que possam refletir sobre o seu desempenho enquanto educadores e trocar experiências bastante enriquecedoras com outros profissionais. Para isto, o primeiro passo é reconhecer a necessidade de transformação de suas ações pedagógicas para que então, possa partir em busca de novos conhecimentos, como ressalta Vera Maria Placco (1994, p. 26) na seguinte reflexão:

Faz-se necessário, então, possibilitar a esse educador os questionamentos necessários para a ampliação dessa consciência, para o redirecionamento de sua percepção sobre a realidade, sobre si mesmo e o outro, sobre sua prática, a fim de que reavalie os critérios por meio dos quais se posiciona e se direciona para essas realidades

A autora descreve ainda o educador como um ser consciente de suas ações, que atua e participa das práticas educativas e esta consciência crítica e os questionamentos sobre sua própria atuação o levarão a perceber a importância de incorporar novos saberes e aplicá-los no seu cotidiano com as crianças em uma relação de reflexão e ação permanente, construindo e reconstruindo esta consciência de forma dinâmica de acordo com as necessidades apontadas pelo grupo de crianças com o qual trabalha.

Por estas razões, os educadores permanecem estudando em continuidade a formação inicial, pois precisam se atualizar para atender a demanda da sociedade, auxiliar as crianças em suas descobertas e também para reconhecer as especificidades do seu trabalho com determinada faixa etária e as novidades que irão contribuir para a elaboração de novas propostas educativas.

Muitas vezes, esta consciência de transformação de suas ações não acontece de forma espontânea, ou seja, ela é construída pela escola e pela equipe gestora, com o apoio da direção e coordenação da instituição educativa que por sua vez, deve oferecer momentos de reflexão e estudos para os educadores em momentos de formação dentro da própria instituição, como destaca Eliane Bruno e Luiza Helena Christov (2000, p. 22):

Nesse sentido, a título de exemplo, o calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, en-

fim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar.

Sobre esta questão, as autoras destacam também que a formação continuada em serviço não depende apenas das condições de trabalho oferecidas aos educadores dentro das instituições, mas também na forma como ele se vê enquanto profissional mediador das experiências infantis para que possa então buscar conhecimentos sobre os temas que sejam pertinentes às suas inquietações. Sendo assim, a prática de observar o grupo e registrar os seus avanços, tornam-se um importante instrumento de avaliação contínua de sua própria prática.

Segundo Célia Cortez; Josca Ailine Baroukh e Maria Cristina Alves (2012, p.153)

"Envolver a equipe de educadores em um processo de formação que preconize a relação entre teoria e prática é um encaminhamento importante", portanto, para que o educador se sinta motivado a pesquisar e aprender mais sobre os assuntos relacionados à educação é necessário que tenha o seu valor reconhecido dentro da instituição educativa, sejam respeitados e tenham espaço garantido para expor suas ideias e dúvidas com relação à suas ações. Esta motivação interfere no cotidiano do educador e nas ações com as crianças pequenas. Isto interfere também na qualidade da instituição como descreve Francisco Imbernón (2002, p. 103) "A qualidade da instituição educativa depende da qualidade dos alunos por meio de suas contribuições à sociedade, da qualidade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo". Neste sentido, as ações praticadas pelo educador refletem nas experiências das crianças, de forma positiva ou negativa.

No entanto, o profissional deve ser valorizado pela instituição como mediador das experiências infantis, pois ele é o principal responsável pela socialização das crianças nesta etapa, oferecendo a ele melhores condições de trabalho e salário para que permaneçam na profissão docente e a vejam como uma profissão gratificante. Vale salientar que o educador tem um papel fundamental para toda a comunidade escolar, portanto deve estar preparado para assumir estas responsabilidades. Neste contexto, a formação de professores deve ser contínua e acompanhar a prática e os cursos oferecidos a eles devem ser de qualidade para que isto reflita diretamente de maneira positiva nas experiências das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em formação continuada do docente em pleno exercício de sua profissão, nos remete a pensar sobre a instituição educativa como um espaço privilegiado de formação juntamente com outros profissionais e com a equipe gestora e é também vista como uma forma de complementar a sua formação inicial, não somente dentro da instituição como também fora dela. Considerando que esta primeira formação servirá como base de suas ações pedagógicas, mas não serão suficientes para lidar com os desafios desta profissão. Sendo assim, este aprofundamento nos assuntos relacionados ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos auxilia o docente em suas ações cotidianas junto às crianças e a elaboração de experiências contextualizadas para elas.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a importância da formação continuada do docente em serviço como um constante exercício de ação e reflexão de suas práticas pedagógicas e o reflexo dessas ações no desenvolvimento da criança pequena, pois pensar em educação pressupõe uma forma de garantir qualidade nas experiências educativas, buscando soluções e novas possibilidades de resolução dos problemas que vierem a surgir no decorrer do seu trabalho.

Portanto, se faz necessário compreender a formação docente como um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, tendo o professor como um sujeito ativo e consciente de seu papel perante a comunidade escolar. Vale ressaltar que não são apenas as crianças sujeitos do processo de aprendizagem e a novas experiências, mas seus professores também se incluem neste processo como um eterno aprendiz de seu ofício e como construtor de sua profissionalidade capaz de intervir e aprender simultaneamente, pois este também aprende com as experiências positivas ou negativas que ocorrem dentro da instituição educativa.

Os conhecimentos teóricos estão presentes a todo momento no cotidiano do professor durante a formação em serviço portanto, esses conhecimentos deverão transformar-se em prática levando o profissional a desenvolver a competência de um pensamento crítico e reflexivo capaz de observar suas ações e transformá-la se necessário.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen. As especificidades da ação pedagógica com os bebês.

Agosto, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ.

Soc. Campinas, vol.28, n. 100, out. 2007.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber.

São Paulo. Edições Loyola, 2000. (O coordenador pedagógico e a formação docente).

CORTEZ, Célia; BAROUKH, Josca Ailine; ALVES, Maria Cristina Carapeto L.. Interações: diálogos com as inquietações dos educadores da primeira infância.

São Paulo. Editora Blucher, 2012. 164 p.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. 2006. 28 f. Pesquisa científica. Centro de Educação da

Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2010. 632 p. (Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente). Organização de Isabel Cristina Alves da Silva Frade... [et al.].

IMBERNON, Francisco. Escola, formação de professores e qualidade do ensino. 1ª ed. São Paulo. Editora Melo. 2011, 112 p.

IMBERNON, Francisco. Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo. Editora Cortez. 2011,128 p.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. Revista Educação & Sociedade, v. 18, n. 60. Campinas, 1997. Disponível em < h t t p : / / www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_0101-7330/lngpt/nrmiso> Acessado em 22 set. 2014. PINHAIS. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Pinhais: 2005.

LIMA, Elvira Souza. Como a criança pequena se desenvolve. 2ª ed. São Paulo. Editora Sobradinho. 2009, 32 p.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 8ª ed. Brasília.

Editora Cortez. 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS? ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, MG:

FFCLRP-USP e Ise Vera Cruz, 2010. 14 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil: saberes e fazeres da formação. 1ª ed. Campinas. Editora Papirus. 2006, 144 p.

PANTALENA, Eliane Sukerth. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia e Educação, USP,

São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/ELIANE_SUKERTH_PANTALENA.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

PEREIRA, Renata Marcondes. O ser criança na sociedade atual: Reflexões sobre o trabalho pedagógico do professor. 2011. 75 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. 2ª ed. Campinas. Editora Papirus, 1994.

Revista Brasil Escola. Cuidar e ensinar: pensando as relações família-escola. Acesso em: 09 out. 2014. Disponível em: http://www.brasilescola.com/educacao/cuidar-ensinarpensando-as-relacoes-familiaescola.htm

ROSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da educação. 3ª ed. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2004.

São Bernardo do Campo –SP, 2012. Projeto Político Pedagógico – EMEB "Graciliano Ramos".

TÉBAR, Lorenzo. O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2011. 552 p. Tradução de Priscila Pereira Mota.

PRÁTICAS NA SALA DE AULA COM FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DIGITAIS

RAQUEL LUJAN CAMILO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar que as práticas em sala de aula, especificamente no Ensino Básico, nos anos iniciais, têm sido repensadas ao longo dos anos face aos avanços tecnológicos humanos intensificados pelo uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – as TDCIs-, e como essa tendência traz, cada vez mais, potencial para ajudar no processo de alfabetização e letramento, criando possibilidades nas práticas docentes em sala de aula e aprofundando o aprendizado do aluno que, de modo geral, já faz uso dessas ferramentas no mundo real- pela sua interação social com os outros ou com o objeto em si. A metodologia usada para a elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Sala de aula; Anos iniciais; TDCIs; Práticas docentes; Aprendizado; Interação social.

ABSTRACT

This article aims to show that classroom practices, specifically in Basic Education, in the early years, have been rethought over the years in the face of human technological advances intensified by the use of Digital Communication and Information Technologies - the TDCIs-, and how this trend increasingly brings the potential to help in the literacy and literacy process, creating possibilities in teaching practices in the classroom and deepening student learning, who, in general, already make use of these tools in the real world. by their social interaction with others or with the object itself. The methodology used for the elaboration of this article was the bibliographic research.

Keywords: Classroom; Initial years; TDCIs; Teaching practices; Apprenticeship; Social interaction.

RESUMEN

Este artículo pretende mostrar que las prácticas de aula, específicamente en la Educación Básica, en los primeros años, han sido repensadas a lo largo de los años frente a los avances tecnológicos humanos intensificados por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital -las TDCIs-, y cómo esto tendencia trae cada vez más el potencial para ayudar en el proceso de lectoescritura y lectoescritura, creando posibilidades en las prácticas docentes en el aula y profundizando el aprendizaje de los estudiantes, quienes, en general, ya hacen uso de estas herramientas en el mundo real por su interacción social con otros o con el objeto mismo. La metodología utilizada para la elaboración de este artículo fue la investigación bibliográfica.

Palabra clave: Aula; Años iniciales; TDCI; Prácticas docentes; Aprendizaje; Interacción social.

INTRODUÇÃO

Graças à revolução digital da sociedade humana contemporânea as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDCIs) tomaram conta da organização da vida das pessoas, trazendo à escola também essas novas formas à prática docente. As TDCIs se tornaram grandes ferramentas metodológicas na sala de aula uma vez que encontramos vastos materiais para aprendizagem por simulação ou ainda de interação real na internet, games, televisão, música entre outros. Elas trazem novas expectativas no âmbito da educação e são de grande valia ao professor para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à autonomia dos estudantes em sala de aula. Tanto as habilidades de escuta, de oralidade, de leitura e de escrita são desenvolvidas com a parceria dessas ferramentas ou ainda auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a maioria das crianças já estão inseridos neste universo virtual. Segundo dados da Cetic.br (1), 96% dos domicílios brasileiros têm pelo menos 1 televisão e ainda 93% dos lares têm 1 telefone celular disponível para a comunicação, interferindo diretamente na educação da criança pré-escolar e ao longo de todo seu processo como indivíduo social pelo nível de exposição a tais recursos. As práticas escolares sociointeracionistas podem se desenvolver com maior assertividade atreladas às TDCis, trazendo ao universo educacional maiores ganhos no desenvolvimento do letramento e dinâmica na aprendizagem dos alunos. Belloni e Gomes (2008, p. 734), apontam que "a sala de aula convencional deve parecer às crianças linear, sem graça e totalmente desinteressante, senão pelos conteúdos (que podem interessar às crianças), certamente pela forma (magistral, hierárquica, expositiva, com quadro de giz e pouquíssimas imagens)".

Neste sentido, a diversificação dos métodos de ensino, além do uso de ferramentas tecnológicas, como resolução de tarefas e problemas, aulas invertidas, atividades em equipes, projetos entre outros, propiciam ao processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de performances individuais e interações com outros agentes externos – o outro e o ambiente - parecidos ou idênticos aos desafios do mundo real como auxiliares externos. São dispositivos diversos que facilitam as relações do homem com dados digitais produzidos por outros homens ou interpretados pela inteligência artificial de máquinas: smartphones, smart tvs, notebooks, ts, gps entre outros nos conectam ao mundo digital através da internet ou em plataformas virtuais como é o caso dos games.

Assim como a aprendizagem do século XXI (UNESCO, 2015) está alinhada às necessidades de inclusão tecnológica, ela traz a necessidade de um ensino misturado por atividades on-line, do mundo virtual, digital e off-line, sem a mesma necessidade.

2. USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A ampliação do conhecimento na área das TIC, seu uso e acessibilidade têm modificado a maneira de os seres humanos se relacionarem uns com os outros e nesse contexto de pandemia a qual estamos vivenciando profissionais de várias áreas são desafiados constantemente a acompanhar e manusear esses recursos tecnológicos. Na educação não é diferente, embora com algumas resistências, escolas e professores foram impulsionados a incluírem as TIC no processo de ensino e aprendizagem durante as aulas remotas.



Figura 1: Ilustração tecnologias digitais em sala de aula

De acordo com Mercado (1999, p. 9), TIC pode ser definida como termo utilizado para designar os recursos tecnológicos que envolvem o uso de computadores e redes telemáticas (Internet), que são o conjunto de processos e produtos derivadas da Informática, suportes de informação e canais de comunicação relacionados com armazenamento, processamento e transmissão digitalizada de informações.

Apesar de evidenciarmos a importância das TIC, quando bem utilizadas para o desenvolvimento de habilidades e competências durante o ensino remoto, percebemos problemas relacionados ao seu uso tanto com professores quanto com alunos. Corroborando com essa ideia, Ferreira e Ciganda (2014) relatam que além de problemas relacionados ao processo de formação desses educadores, muitos professores e alunos sofrem com dificuldades básicas para uso das tecnologias, como o acesso à internet precário ou inexistente e a falta de aparelho smartphone ou computador - o que praticamente inviabiliza o uso das TIC na mediação da aprendizagem remota. Portanto, sabemos que ter bons recursos tecnológicos não garante a aprendizagem, entretanto, ter bons aparatos tecnológicos como internet de qualidade e infraestrutura de maneira geral intermediado por atividades e metodologias significativas podem tornar a aula mais fluída, mais interativa e mais harmoniosa tanto para professor como para o aluno.

Como forma de solucionar o problema citado acima, durante as aulas remotas as escolas utilizam de outros meios educativos como a utilização de apostilas com material e atividades impressas para atenderem aqueles alunos que não tem acesso à internet. De acordo com os estudos de Borstel et al. (2020), durante o ensino remoto constatou-se que para os alunos que não dispõe de transporte ou meios para buscar as atividades impressas na escola, a mesma organiza uma logística para entrega do material nas residências dos alunos, porém verificou que menos de 10% dos alunos retiram o material impresso disponibilizado pela escola e quando retiram boa parte não devolve as atividades realizadas.

É importante considerar que durante essas aulas remotas para o professor manter o contato com o aluno e colocar em prática seu plano de aula, o uso de diferentes plataformas digitais é praticamente inevitável. Essas plataformas se apresentam em cada parte do processo, seja para elaborar atividades, seja para realizar vídeo chamadas, seja para se comunicar, seja para realizar avaliações, etc. Por isso a importância sobre o domínio das tecnologias, pois o professor precisa saber manusear todas essas questões inclusive o conhecimento das possibilidades e limitações de cada plataforma (Paludo, 2020).

De acordo com Valle e Marcom (2020), neste novo cenário de aulas remotas os professores enfrentam diversos desafios, na qual podemos citar a exigência de lecionar seguindo um novo perfil em que habilidades comunicativas são fundamentais, outro desafio apontado remete à necessidade de romper com paradigmas e práticas que cresceram como indiscutíveis, indissolúveis e intransponíveis. Ressaltamos que além desses desafios, outros se destacam como a dificuldade no uso de tecnologias por boa parte dos professores, a desmotivação dos alunos e a falta de participação e de execução das atividades propostas durante as aulas (Souza et al., 2020).

Dessa forma, ser professor nesse tempo de pandemia não tem sido tarefa fácil, pois o próprio ensino remoto tornou-se um desafio para esses profissionais que precisaram aprender na prática a usar as TIC e criar novas estratégias de ensino para desenvolver as suas aulas diante de uma realidade muito adversa.

Saraiva (2020, p. 17-18) afirma que: “nem escolas, nem redes de ensino, conseguiram, em um primeiro momento, desenvolver planejamentos abrangentes e produzir orientações claras sobre como os docentes deveriam proceder”. Assim percebemos que a desorientação é geral e que nem mesmo os órgãos que poderiam auxiliar o professor nesse momento conturbado conseguem exercer tal papel.



Figura 2: Dicas de tecnologias educacionais para a sala de aula. Disponível em: https://www.arvore.com.br/blog/como-a-tecnologia-pode-ajudar-na-sala-de-aula

3. DESENVOLVIMENTO

Como o professor muitas vezes acaba criando certa afinidade com os recursos mais comuns disponíveis nas escolas- giz, lousa, livros e apostilas didáticas geralmente disponíveis-, cria-se a falsa ideia de que as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação fazem parte de uma realidade distante das escolas brasileiras. O acesso à conectividade e aos recursos tecnológicos como o computador está ainda longe de tornar a escola pública brasileira livre da exclusão digital. Conforme dados coletados até 2013, pelo Censo de Educação Básica 2013 do Ministério da Educação e tabulados pelo Todos Pela Educação para o Observatório do Plano Nacional da Educação, a universalização digital é a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem prazo de dez anos para ser cumprido. Até 2013 o número de alunos por computador aumentou, porém o resultado ainda está aquém do necessário, não significando ainda que problemas de acesso de infraestrutura contribuam para agravar esses números. Apesar dos dados a serem ampliados, ainda no ano de 2013, não podemos deixar de relevar que a cada ano diminuem os problemas de acesso precário a equipamentos. A falta do olhar à formação específica inicial e de formação continuada docentes para a área de metodologias e estudos para a aplicação tecnológica ao ensino público, apesar de ainda terem precarizações, já tem maior número de pesquisas e interesse acadêmico.

A problemática das universidades não oportunizarem aos futuros professores disciplinas relevantes às necessidades e demandas metodológicas do ensino na escola pública brasileira, que estão prevista na LDBEN e Conselho Nacional de Educação ainda é recorrente. Mesmo que o termo tecnologias de informação e comunicação (TCIs) e, mais contemporaneamente tecnologias digitais de comunicação e informação (TDCIs) ainda não serem diretamente abordados nos documentos, observamos o trecho da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que vê a importância acadêmica:

Parágrafo 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos professores de magistério; Parágrafo 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. Parágrafo 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância.LDB (9394/96)

Nela é apontada a competência de todos os órgãos que oferecem educação no território brasileiro ofertarem a capacitação necessária docente frente às novas necessidades sociais que a escola enfrenta em relação à inclusão digital dos alunos. E ainda, que a escola precisa estar atenta e preparada para adentrar cada vez mais no universo do ensino à distância e às tecnologias necessárias para essa modalidade de ensino. É crescente a demanda a conteúdos infantis pela internet. Usando tabletes e smartphones cada vez mais cedo, as crianças acabam ganhando protagonismo na internet e no uso das tecnologias digitais. O site Tecmundo mostrou uma pesquisa feita pela Rede Snack, uma multiplataforma brasileira de vídeos sociais com um ranking dos dez canais mais vistos pelas crianças no YouTube e também os mais influentes, em 2018



Figura3: Valorizar a internet é recorrer a sites educativos. Disponível em: https://blog.academiawashington.com.br/7-dicas-de-como-usar-a-tecnologia-na-sala-de-aula-emotivar-alunos/

A pesquisa foi realizada em outubro daquele ano, pela área de tendência da empresa, a Snack Intelligence, que seria responsável pelo monitoramento e análises do mercado de audiovisual digital, com métricas de engajamento, número de visualizações, número de inscritos, frequência de publicação, atividade do canal, entre outros itens na internet de conteúdo brasileiro. A verificação da pontuação dos mais influentes (Influencer Score – IS), a empresa levou em consideração o alcance, a frequência de postagem e a capacidade de influenciar a audiência.

O ranking dos canais mais assistidos foi construído com base no número de visualizações de cada canal e se apresentou assim:

• Canal Galinha Pintadinha – 9,8 bilhões de visualizações

• Turma da Mônica - 7,1 bilhões

• rezendeevil - 6,9 bilhões

• AuthenticGames - 6,2 bilhões

• TotoyKids - 6,1 bilhões

• Felipe Neto - 4,8 bilhões

• Luccas Neto - 4,6 bilhões

• TazerCraft - 3,7 bilhões

• Erlania e Valentina - 3,2 bilhões

• Paulinho e Toquinho - 2,8 bilhões

• Influencer Score

• Felipe Neto - 1.042

• Luccas Neto – 959

• rezendeevil – 947

• Irmãos Neto – 923

• Camila Loures – 909

• Enaldinho – 908

• AuthenticGames – 902

De acordo com o site www.escolaeducacao.com.br o youtube é ocanal mais acessado no Brasil e no mundo. E cada vez mais comum crianças dominando o uso dessa plataforma e criando seus próprios canais, com produção autoral de conteúdos e auxílio dos próprios pais. Cada vez mais crianças são atraídas para o site, gerando muito popularidade para canais de conteúdo dessa faixa etária, atingindo marcas surpreendentes de popularidade, como é o caso do canal "Erlania e Valentina". A menina com apenas 7 anos, produz vídeos junto com sua mãe sobre conteúdo variado – cotidiano, viagens, desafios, historinhas. Seu canal já possui mais de 16 milhões de inscritos.

Esses alunos chegam à sala de aula com toda essa bagagem de informação e muitos sonhos ligados a esse mundo virtual. E muitas vezes, acabam por vivenciar na escola um lugar primitivo, fora do mundo real, sem motivações tecnológicas, criando apatia ao conhecimento que circula nesse ambiente. Se em casa, ela aprende por games em ambiente virtual, com simulação do real, por qual motivo a escola também não poderia se aproveitar dessas ferramentas tecnológicas para promover o aprendizado de forma a protagonizar seus agentes?

Pensando assim, a Google criou o aplicativo google classroom para auxiliar professores ao redor do mundo. A ferramenta conta com a versão em 42 idiomas, inclusive daqueles de escrita direita à esquerda, como hebreu, árabe e persa. Na plataforma que foi desenvolvida com a colaboração profissional de professores e lançada em 2014, há a capacidade para armazenar postagens das classes pelo professor e alunos das turmas, atividades desenvolvidas, testes e correções.

No momento de desenvolvimento deste artigo, em abril de 2020, o google classroom tem tido papel extremamente importante no uso por escolas públicas e privadas para adequar os espaços de estudos à distância, frente à necessidade de quarentena populacional por conta da pandemia global COVID 19, no Estado de São Paulo, além do uso de aplicativos específicos das redes de ensino para a Educação Básica – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O site da Fundação Telefônica que oferece cursos gratuitos aos professores disponibiliza alguns aplicativos que complementam no processo de ensino e aprendizagem como o G Suite for Education, Arts &Culture, Kahoot!, LightBot, Recap, ProDeaf, entre outros. Vídeos com histórias, quizzes, oficinas, simulação de games, aplicativos como o Duolingousado para aprender idiomas, podem ser facilmente incorporados às sequências didáticas desenvolvidas pelo professor e aplicados em sala de aula. Exemplo disso seria o próprio professor disponibilizar vídeos em pendrives, se na escola houver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Philippe Perrenoud (2001) em Dez novas competências para uma nova profissão aponta a necessidade docente de se preparar para um novo olhar da profissão, entendendo que o próprio professor precisa se autocriticar para entender qual o percurso profissional que ele toma e para onde ele precisa ir.

É um olhar para dentro de si, um auto enfrentamento para se conhecer enquanto docente, e perceber quais caminhos tomar para os novos desafios como melhorar o trabalho na equipe escolar ou o entrosamento com seus próprios alunos, compreendendo o "time" em que faz parte; como fazer uso das tecnologias e ensiná-las para beneficiar a aprendizagem autônoma do aluno de forma consciente; como continuar a autorreflexão, a busca por especialização de si e valorização seu próprio trabalho, gerando uma onda de motivação e estímulo que reverbere diretamente nos estudantes. Observamos que Perrenoud indica uma competência específica às TDCIs, mas que de forma geral, o uso de ferramentas tecnológicas pode influenciar diretamente a efetividade do desenvolvimento das outras grandes "famílias" de competências docentes. Não apenas os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula são afetados por eles, mas também o engajamento de toda a comunidade escolar.

As TDCIs não são o fim ou o resultado final da aprendizagem em sala de aula. Engana-se o professor que pensa que seu uso exclui o seu papel como mediador. A mediação do conhecimento, o uso de ferramentas tecnológicas de forma consciente e as habilidades para se tornar um pesquisador no mundo virtual precisam ser ensinadas. Neste momento, professor precisa estar preparado para ser esse agente de transformação de consciência de etiqueta virtual – a netiqueta- para apoiar a construção da autonomia virtual do estudante na escola e na sua vida fora dela.

De acordo com Adelina Maria Pereira Silva (s. d., p. 01), mestre em Relações Interculturais pela Universidade Aberta de Lisboa, os objetivos das regras da Netiqueta poderiam ser pontuados da seguinte forma: objetivam-se a deixar a Internet um lugar menos caótico e mais sadio, ensinando às pessoas que determinadas atitudes aparentemente inofensivas podem constranger, aborrecer, atrapalhar ou até mesmo agredir outros usuários, devendo ser evitadas. Elas ainda podem variar no campo da comunicação de

acordo com local veiculado: vocabulário para uso em fórum, um chat de bate-papo, um tipo de exclusão virtual, sendo deixado de lado pelos outros internautas. Mais recentemente, até o campo jurídico foi influenciado pelo mau uso das ferramentas digitais. Lei Carolina Dieckmann, como ficou conhecida a Lei Brasileira 12.737/2012, sancionada em 30 de novembro de 2012, promoveu alterações no Código Penal Brasileiro, tipificando os chamados delitos ou crimes informáticos.

Finalizando, as TDCIs são ferramentas muito eficientes se utilizadas para beneficiar os processos de aprendizagem dos alunos e aprimorar as técnicas e métodos docentes para efetivar o sucesso na alfabetização e letramento na escola, nos anos iniciais. As crianças, independentemente de sua classe social, em local urbanos ou mais urbanizados acabam direta ou indiretamente tendo acesso a smartphones, tablets, games e outros dispositivos eletrônicos (IBGE) e a escola, precisa, urgentemente, unir as necessidades de aprendizagens que estão na Base Nacional Comum Curricular aos interesses de desenvolvimento tecnológico que anseia a sociedade da informação para que a exclusão digital e o letramento possam caminhar lado a lado e tecer uma "rede" de ajuda e sustentabilidade social para a sociedade do futuro. (UNESCO,2015).

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colabora ção. Educação & Sociedade, 29, 717- 746.

BORSTEL, V. V.; FIORENTIN, M. J.; MAYER, L. Educação em tempos de pandemia: constatações da Coordenadoria Regional de Educação de Itapiranga.

In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 37-43.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de Dezembro de 1996.

FERREIRA, S. M. B.; CIGANDA, J, M. Tecnologias educacionais: um olhar sobre as políticas públicas no Brasil. In: DANTAS, L. G.; MACHADO, M. J. (Orgs.). Tecnologias e Educação: perspectivas para gestão, conhecimento e prática docente. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2014. p. 78-86.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. Boletim Salto para o futuro: tecnologias digitais na educação, v. 19, nº 19, p. 9-17, nov. 2009.

MERCADO, L. P. Formação continuada de professores e novas tecnologias.

Maceió: Edufal, 1999.

PALUDO, E. F. Os desafios da docência em tempos de pandemia. Em Tese, Florianópolis, v. 17, nº 2, p. 44-53, jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2020v17n2p44 Acesso em 14/10/2022

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra, Suíça,2001.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. Revista Práxis Educativa, Ponta

Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa Acesso em 14/10/2022

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, v. 17, p. 110-118, jul. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa Acesso em: 14/10/2022

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (Orgs.). Desafios da educação em tempos de pandemia. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-153.

Vygotski, L. S. A formação social da mente. Psicologia e Pedagogia. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Vygotsky, L. "Pensamento e Linguagem." Psiquiatria. Volume II, 1939.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI, 2015.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE PARA A PSICOPEDAGOGIA

RITA DE CASIA HERNANDES

Resumo:

Esse artigo tem como objetivo analisar a importância do desenho e as contribuições da arte para a Psicopedagogia. O uso de métodos artísticos para tratar distúrbios psicológicos e melhorar a saúde mental é conhecido como terapia pela arte. A metodologia desse artigo é baseada em pesquisa bibliográfica, com autores que corroboram a respeito do

tema em questão. O resultado desse artigo foi descobrir que a arte e o desenho podem ser utilizados pelos psicopedagogos como uma forma de terapia, utilizando assim uma técnica enraizada na ideia de que a expressão criativa pode promover a cura e o bem-estar mental. A forma de terapia mais eficaz é aquela que é mais útil para o indivíduo. Isso significa que não existe uma forma definitiva de intervenção terapêutica que seja melhor do que outra. Algumas formas de aconselhamento em saúde mental atualmente apresentam taxas de sucesso estatisticamente mais altas do que outras, mas depende da preferência pessoal qual forma de terapia funciona melhor para aquele indivíduo. A terapia pela arte é uma alternativa popular à terapia da conversa tradicional. Nesse método, a arte se torna um meio para ajudar o indivíduo a processar emoções, refletir e compartilhar seus sentimentos e pensamentos. Como objetivos específicos esse artigo pretende buscar entender como o desenho pode auxiliar no processo de analisar o desenvolvimento das crianças. Também procura refletir a respeito da arte como forma de terapia e por último refletir sobre a arte e o desenho como forma de expressões que podem ser utilizadas pelos psicopedagogos.

Palavras-chave: Cura; Saúde Mental; Terapia.

INTRODUÇÃO

Além de inúmeras outras vantagens, a expressão artística, bem como o desenho podem ser usados como meio de observar as expressões psíquicas das crianças, podendo ser utilizados na Psicopedagogia. Usar métodos de expressão artística para identificar disposições psicológicas é especialmente útil quando se trata de resolver sentimentos e emoções reprimidos.

Como exemplo que temos atualmente, a Arteterapia é o uso terapêutico do fazer artístico, dentro de uma relação profissional, por pessoas que vivenciam doenças, traumas ou desafios na vida, e por pessoas que buscam o desenvolvimento pessoal. Através da criação de arte e da reflexão sobre os produtos e processos da arte, as pessoas podem aumentar a consciência de si mesmas e dos outros, lidar com sintomas, estresse e experiências traumáticas; melhorar as habilidades cognitivas; e aproveite os prazeres de fazer arte.

De acordo com Andrade apud Federizzi (2011)

A arte é um caminho novo, único ao exteriorizar a interpretaçãosíntese da experiência pessoal. Esta expressão é fruto das atividades conscientes e inconscientes de apreensão do mundo objetivo enquanto elaboração desse impacto no mundo interno do indivíduo. O ato de criar e o produto da criação tornam-se o porta-voz da tentativa de resolução do choque entre o que se apresenta ao indivíduo advindo da realidade objetiva e a maneira deste compreendê-la. (ANDRADE apud FEDERIZZI, 2011, p.70).

A arteterapia e os desenhos ajudam as crianças, adolescentes e adultos a explorar suas emoções, melhorar a auto - estima , controlar vícios, aliviar o estresse , melhorar os sintomas de ansiedade e depressão, e lidar com uma doença física ou deficiência.

A expressão artística permite que os indivíduos examinem tanto o produto resultante quanto seus sentimentos em relação a ele. É um processo contemplativo que ajuda as pessoas a identificarem temas que podem estar relacionados a suas ações, pensamentos e emoções.

A ideia principal por trás da arte é que a criação promove a auto expressão e, consequentemente, tem um efeito terapêutico para indivíduos que buscam ajuda psicopedagógica e buscam um entendimento mais profundo de sua personalidade. Ele combina vários métodos de psicoterapia e artes visuais para reconhecer e aliviar problemas psicológicos.

Os objetivos gerais da Arteterapia podem ser resumidos em: utilização da arte como veículo para melhora social, física, psíquica e pessoal, como fomento da criatividade, como instrumento de autoconhecimento e melhora pessoal e como reforço do ego e da autoestima. As técnicas artísticas com as quais trabalha a Arteterapia não devem ser complicadas, os materiais devem ser fáceis de usar e sempre se devem acomodar às pessoas. (DIEZ; MANPASO, 2011, p.101-102).

A arteterapia e o desenho podem ajudar a combater uma variedade de dificuldades psicológicas e pode beneficiar adultos e crianças. Ao encorajar os indivíduos a se expressarem artisticamente, os terapeutas podem identificar com mais eficiência os problemas relacionados ao estresse, ansiedade, auto - estima ou depressão.

Além do mais, a arteterapia não exige habilidade artística, pois a ênfase está no processo de expressão em si, não no resultado. O objetivo desse tipo de terapia é distinguir as conexões subjacentes que ligam as emoções e as obras de arte de um indivíduo, especialmente quando tais conexões são inconscientes e obscuras.

O papel da Arteterapia consiste em utilizar esta função da atividade artística para obter melhor equilíbrio psicológico, domínio do corpo e capacidade intelectual, ao que acrescento o gozo espiritual, em uma relação mais flexível e dinâmica com os outros no mundo. (ORMEZZANO; TORRES apud FEDERIZZI, 2011, p.65).

Usar a expressão artística como meio de terapia tem vários benefícios. Por meio do uso de diferentes técnicas artísticas, pode aju-

dar a identificar pensamentos e emoções que são inconscientemente traduzidos em várias formas, cores e texturas, e pode ajudar aqueles que buscam melhorar seu bem-estar mental.

A arte, a criatividade e a expressão individual

A arte estimula as próprias habilidades do sujeito, desenvolve sua criatividade e expressão individual. É um meio para alcançar a satisfação e evoluir como pessoa.

Do ponto de vista histórico, a relação entre arte e educação se transformou de acordo com as épocas históricas. Por mais que essa analogia passe por um processo de mudança, ainda persiste uma versão limitada de seu uso no campo educacional. No entanto, é somente com o surgimento da psicologia como disciplina que se valoriza a originalidade e a expressão, habilidades que foram tidas como relevantes pelos professores.

Jiménez (2011) afirma que:

A partir do século XVII, psicólogos e pedagogos ilustres, como Juan Amos Commenius, John Lock e JJ Rousseau, notaram que a arte pode servir como elemento educativo, destacando assim seus dois valores: o artísticocriativo-emocional e o psicopedagógico-expressão-comunicação, insistindo na ideia de que, sendo mídia, devem aprendê-las todas, assim como se faz com a linguagem oral e escrita. (p. 10)

Mas as transformações perturbadoras e favoráveis não são percebidas com clareza até a primeira metade do século XIX, quando esses signos artísticos são considerados uma forma de "livre expressão, e não a repetição inútil de cânones estereotipados" (Jiménez, 2011, p. 10). É nessa altura que se demonstra que a arte tem um efeito positivo, uma vez que desenvolve tanto competências sociais, físicas e psicológicas, como também um verdadeiro desenvolvimento da autoestima e do autoconceito.

Nos tempos atuais, tão convulsivos e vertiginosos, é necessário um olhar diferenciado na formação de crianças e jovens, onde, por um lado, sejam incorporadas técnicas didáticas que estejam de acordo com a fluidez desses momentos, e que busca incorporar outras ações que ofereçam uma visão atual e real do mundo, que convide a descobrir, compreender e resolver os problemas que surgem no dia a dia.

De acordo com Berdejo e Urbina (2018), a arte se apresenta como um instrumento para a "apresentação estética social e sua imbricação educativa para a formação de uma consciência social, solidária e comprometida com as reivindicações populares" (p.8), bem como um forma direta de resolver os problemas sociais e culturais do meio ambiente.

Atualmente, ao se referir à arte e sua relação com a educação, o pensamento imediatamente se volta para o mundo da educação artística limitando-se à produção de benefícios educacionais gerais e não como forma de produção cultural.

No entanto, a educação artística desafia e modifica os sujeitos na construção de seus conhecimentos e contribui para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, expressivas e relacionais específicas. Nessa engrenagem da arteeducação, a arte e a cultura como pedra angular do processo educativo, ajudam a pensar a vida de forma diferente, pois convoca a reflexão crítica e a transformação da realidade circundante.

Tudo isso demonstra a importância que, pouco a pouco, a arte tem sido dada na educação. Agir diferente é condição vital para viver e conviver no momento presente e desenvolver capacidades criativas e de inclusão social em crianças e jovens. Para isso, a arte deve ser considerada como uma importante oportunidade de ser, criar e transformar a realidade. Por isso, a necessidade de incluir a arte não só nas escolas, mas em todas as atividades sociais se torna cada vez mais evidente.

O desenho como forma de expressão

De acordo com o desenvolvimento cognitivo, Jean Piaget (1954) identifica a fase Pré-Operatória dos 2 aos 7 anos, da qual a criança começa a se desenvolver. De acordo com Pueleo Rojas, (2012) Piaget (1954) diz que o desenho reflete como uma criança pensa, interpreta e representa algo. Além disso, o desenho é a percepção da criança, ao desenhar ela expressa as experiências que vive ou foi transmitida, o que nos permite compreender seu desenvolvimento.

Na psicopedagogia, o desenho é utilizado para analisar o desenvolvimento do processo educativo e avaliar os programas de educação em saúde.

Por meio do desenho a criança começa a criar e recriar, forma encontrada por ela de expressar seus medos, angústias ou até mesmo uma maneira de representar algo bom e especial que ela viu. Diante de um desenho feito pela criança acredita-se ser possível conhecer seu mundo interno e sua personalidade. Perante os desenhos percebe-se a transmissão de aspectos que talvez jamais possam ser verbalizados.

Desenhar é "presentear" (tornar presente) diferenças e momentos vividos de ordenação interna-externa; é submeter à ordem; é estar contra as coisas já existentes, é estar inquieto; é ser violáceosvioletas sem máscaras, é ser uma pessoa perturbadora da ordem estabelecida, é construir "outra vida" -uma vida singular; é estar atento às infinitas possibilidades. (FRANGE, 1995, p. 19).

Quando desenha, a criança utiliza seu corpo, conhecimentos, sentimentos, vivências, reflexões, comparações, entre outros elementos que a constituem e que se sobressaem no ato de desenhar, interagindo com o material de forma subjetiva e momentânea, revelando seus anseios.

Ao longo da história, muito se estudou sobre a evolução do ser humano, em sua forma de se comunicar, e como sua capacidade intelectual foi transformada para satisfazer essa necessidade inata de expressar seus pensamentos, experiências, desejos, dúvidas, ideias e incertezas que permitiram que ele é socializado com os outros.

De acordo com registros históricos, há mais de 35.000 anos os desenhos foram usados por nossos ancestrais para comunicar e deixar registros de suas atividades, crenças e cultura. Atualmente, ainda é uma técnica utilizada pela humanidade sem distinção de raça, sexo ou idade.

Desenho é arte e comunicação, antes de tudo é a arte de representar graficamente, é a manifestação de traçar ou capturar os contornos de um objeto real ou ficcional. Por outro lado, e como intenção comunicativa, o desenho em uma linguagem universal, facilita a descrição de algo que estava oculto, além de revelar um sentido do pensamento do autor.

O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-

o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e os nãos da sociedade (DERDYK,1989, p.46).

As particularidades de cada desenho representam cada criança e adolescente, proporcionando diferentes interpretações do que espontaneamente queremos expressar. São, portanto, ferramentas úteis para avaliar seu nível mental, comunicação e afeto. A partir da atitude e da capacidade de segurar os lápis, as crianças podem mostrar características de suas personalidades. Qualidades específicas, como tamanho grande e localização central, também demonstram uma autoestima adequada. O bom uso da ordem e gestão do espaço nas representações retratadas demonstram confiança e segurança.

Por outro lado, representações onde partes importantes são omitidas ou distorcidas, como os olhos ou a boca de uma figura humana, podem significar dificuldades ou conflitos na relação entre personagens sem inspiração. É por isso que se considera que o autor é o único que realmente conhece o seu significado.

O desenho, enquanto linguagem, requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriarse (DERDYK,1989, p.24).

O desenho é uma modalidade das artes plásticas que passa por diferentes etapas de acordo com o neurodesenvolvimento de seu autor. As criações gráficas são implementadas como algo cotidiano, sinônimo de jogos e desenvolvimento de habilidades motoras. A evolução do desenho em pré-escolares ocorre em duas fases: desenho rabisco e desenho pré-esquemático. Mais tarde, a escola desenvolve as etapas esquemáticas e realistas e termina na adolescência com uma representação espacial.

O rabisco tem três subfases: ele começa com descida descontrolada por dois ou dois anos, onde é criado detalhadamente com a motricidade fina, aprende a tocar instrumentos e se diverte. Depois, há um rabisco descontrolado, que ocorre por cerca de 30 meses, em que prevalece a compreensão da relação de causa e efeito entre lápis e papel, ele desenvolve a coordenação óculo-manual e consegue controlar seus movimentos iniciais. E a terceira é o rabisco com um nome, que ocorre repetidas vezes dos 3 aos 4 anos, onde a criança tenta dar sentido às suas expressões artísticas e implementa ou utiliza o núcleo intencionalmente. (DERDYK,1989)

Entre os quatro e os sete anos, inicia-se uma etapa pré-esquemática, na qual se busca uma forma definida e não desenhada; trata do agrupamento de figuras geométricas para dar-lhes representação de pessoas, objetos e lugares. A fase esquemática, por sua vez, vai de aproximadamente sete a nove anos, em que se identificam formas mais definidas, figuras são destacadas ou detalhadas e, além disso, a relação de suas figuras com o espaço aumenta, aparecendo ou apenas como uma linha horizontal. Dos 9 anos ou 12 anos, surge o realismo, por meio do qual tentam interpretar as coisas como as vemos não desenhadas, tendo em conta as dimensões reais, luz e sombras. Finalmente, após os 13 anos, acontece a fase de representação espacial, os detalhes e as características dos desenhos humanos tornam-se importantes. (PIAGET, 1954).

Benefícios dos desenhos e as habilidades criativas

Quando crianças, temos em nossas mãos uma forma de expressão muito significativa que é representada graficamente por meio do desenho. Para sua formação e realização, é necessário integrar processos psicológicos, cognitivos e motores, ou que privilegiem o alcance de quadros de desen-

volvimento como a coordenação olho-manual e a motricidade fina, promovendo habilidades e o uso de ferramentas como o lápis, tintas e papel.

Essas experiências sensoriais também estimulam o livre desenvolvimento, a imaginação e as próprias habilidades criativas da criança, que desempenha um papel ativo como protagonista de seu próprio processo de formação, envolvendo o uso de funções perceptivas e cognitivas complexas, como memória ou inteligência espacial; ou anterior está intimamente relacionado com a estimulação realizada em cada ambiente onde cresce.

O desenho estimula o desenvolvimento de habilidades sociais adequadas nas crianças, ou que, por sua vez, ajuda a construir relações mais solidárias, facilita sua interação social com seus familiares e cria ações positivas para uma educação humanizada, além de ser uma expressão de sentimentos.

A manifestação de emoções, sentimentos e sensações no papel possibilita transformar tristeza, tristeza e angústia em atitudes positivas e otimistas diante da vida, imaginando cenas e visualizando seus desejos e projetos para o futuro. É uma forma de revalidar o sentido da própria vida e gerar estratégias de resiliência que favorecem o amadurecimento psicológico, motor, intelectual e afetivo.

A originalidade e a criatividade a desenvolver irão gerar capacidades para afirmar as próprias opiniões e ajudar a construir a sua autonomia, a partir do amadurecimento das formas de pensar, compreender e personalidade. Este objetivo de desenvolvimento é muito fortalecido nos espaços educativos em virtude da exploração do conhecimento, onde o diálogo e o conhecimento se integram pela escuta, aprendizagem e compreensão da interpretação de dois desenhos e outros, bem como escuta e valoriza as diferenças entre os pares.

Da mesma forma, sua autoestima se consolida promovendo maior autoconfiança, e ele se manifesta não se sentindo desanimado com boa organização do espaço, figuras com braços e mãos abertas, tamanho grande do gráfico com distribuição adequada e expressão positiva nos rostos, quando aparecem várias figuras.

As crianças veem a prática do desenho como uma forma de brincar, que lhes permite transmitir livre e espontaneamente suas ideias. Felizmente, aprende-se e constrói-se da mesma forma que se faz com a técnica de lápis e papel. À medida que adquirem maiores habilidades, as crianças assimilam e alcançam maiores capacidades de captar a realidade e seu modo de vida, ao mesmo tempo em que manifestam situações de superação, quando por meio do desenho conseguem recriar momentos inesquecíveis de sua história.

Resultados e Discussão

Os resultados desse artigo tornam-se pertinentes a psicopedagogos, professores e profissionais que apreciam o tema do desenho e da arte como forma de contribuírem para a evolução das crianças e alunos, porque percebe-se que cada vez mais as artes e os desenhos vêm sido trabalhados como terapia em consultórios psicológicos, cabendo também aos psicopedagogos utilizarem dos desenhos e das artes como forma de observação e avaliação, do ponto de vista emocional e afetivo o nível e a modalidade de aprendizagem da pessoa com dificuldade de aprendizagem de um modo geral.

A medida em que a capacidade representativa evolui, ou melhor, que ela começa a sofrer algumas alterações, a criança passa a agir de forma diferente, costumando apoiar-se de maneira crescente em suas lembranças. Portanto, a criança manifesta inicialmente sua capacidade representativa na imitaçãoreprodução por meios de gestos. Observando os modelos, nas brincadeiras - uma situação na qual a criança reproduz ludicamente sua realidade e posteriormente surgirão outras manifestações. Isso vai depender dos progressos alcançados pelo o desenvolvimento do pensamento e será mais direcionado pelas imagens mentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e o desenho estão relacionados com os seres humanos desde tempos muito remotos. Significava para ele uma forma de expressão e comunicação, que se manifestava em todas as suas atividades, pois era invariavelmente utilizada em diferentes situações. Ao longo da história evoluiu para o que conhecemos agora.

Arquitetura, música, dança, escultura, pintura e teatro de diferentes épocas enriquecem nossas vidas hoje e nos contam como foi ou como foi. A arte é apresentada, também, como uma linguagem universal.

A arte foi explicada por filósofos, artistas, psicólogos e educadores, que contribuíram com concepções muito diversas. Foi considerada um meio de descarregar energias; como atividade prazerosa; como forma de fuga, dá vida; como a possibilidade de alcançar a ordem, uma integração harmoniosa e equilibrada diante de elementos contraditórios ou pouco inteligentes da realidade; como possibilidade de alcançar uma aprendizagem emocional motivadora ou como forma de questionar o que está estabelecido.

Por meio desse artigo pode-se concluir que as artes plásticas e o desenho podem ser utilizados pelos psicopedagogos como formas contribuintes durante o processo de avaliação psicopedagógica.

REFERÊNCIAS

BERDEJO, C. e URBINA, S. (Coords.). Arte. Guardião da Memória. (1 edição). Guadalajara, Jalisco, México: Universidade de Guadalajara. 2018.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DIEZ, Noemí Martínez e MAMPASO, Ana. São necessárias as oficinas de Arteterapia no âmbito educativo. Novas técnicas nas oficinas de Arteterapia.

In: Ormezzano, G. (org.). Educar com Arteterapia: Propostas e desafios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.87-112.

FEDERIZZI, Roberta Bassani. Quando a arte chega àqueles que estão à margem de tudo e longe de muitos. In: Ormezzano, G. (org.). Educar com Arteterapia: Propostas e desafios. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p.65-86.

FRANGE, Lucimar Belo P. Por que se esconde a violeta? isso não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

JIMÉNEZ, C. G. A importância da educação artística na formação integral do aluno. Campeche, México: Universidade Pedagógica Nacional. 2011.

PIAGET, Jean. A construção da realidade na criança. Nova York: Livros Básicos. 1954.

PULEO Rojas, Elda Marisol. La evolución del dibujo infantil: Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. Universidad de Los Andes, Facultad de

Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Educere: Revista Venezolana de

Educación, ISSN-e 1316-4910, Nº. 53, 2012, págs. 157-170. Idioma: Español.

Traduzido livremente por mim.

ABORDAGEM DO TEMA SOLO NA EDUCAÇÃO BÁSICA GEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROGÉRIO CARLOS DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo deste artigo foi dissertar sobre a importância de ensinar o tema solo, na Educação básica. Demonstrando que esse conhecimento é primordial na formação de um cidadão crítico e que saberá relacionar que o bem estar ambiental está diretamente ligada a um solo saudável, sem degradação. Que o solo está ligado a produção de alimentos, sustentabilidade de um ecossistema ou na modificação de paisagens para construções humanas, como moradias, transportes, barragens e etc. E para esse assunto ser abordado em sala de aula é preciso que professores tenham uma formação que abrange a geologia.

Palavras-chave: Geologia no Ensino Fundamental. Solo. Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this article was to discuss the importance of teaching the soil theme in Basic Education. Demonstrating that this knowledge is essential in the formation of a critical citizen and who will know how to relate that environmental wellbeing is directly linked to a healthy soil, without degradation. That the soil is linked to food production, sustainability of an ecosystem or the modification of landscapes for human constructions, such as housing, transport, dams, etc. And for this subject to be addressed in the classroom, teachers need to have a background that covers geology.

Keywords: Geology in Elementary School. Ground. Learning.

INTRODUÇÃO

Este artigo abrange a formação de professores na área de Geologia/Geociências, dentro das Ciências Naturais, procurando destacar a importância do tema "solo" dentro da aprendizagem, no contexto da valorização do conteúdo de Geociências na Educação Básica. Esse é um assunto de extrema relevância que precisa estar dentro da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo uma relação de cuidados com o meio ambiente.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Falconi (2001), para ocorrer melhoria na aprendizagem é necessário o investimento na formação continuada de professores na área de Ciências, pois muitos professores do ciclo I do ensino fundamental só possuem formação em Pedagogia, não tendo complemento específico para ensinar Ciências às primeiras séries do Ensino Fundamental e, como consequência dessa formação, o conteúdo de Ciências quase nunca é lembrado nas aulas; quando isso ocorre, as aulas podem não ser atraentes para os alunos, justamente pela falta de experiência dos professores nos temas específicos.

Os professores, possuindo só a formação em Pedagogia, não têm subsídio para

abordar temas científicos como os de Geologia/Geociências. Como os conhecimentos desta área têm um caráter interdisciplinar, contribuem à formação de atitudes e habilidades adequadas ao estudo e à compreensão da Terra (Guimarães, 2004), daí sua importância.

Segundo Campos (1997 apud Carneiro, 2004), no ensino de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (atualmente 6° a 9° anos), o currículo de Ciências é bem fragmentado, facilitando a aquisição de uma visão de que as suas partes não formam um todo, sendo assim um ensino superficial, não permitindo que o professor consiga intermediar junto aos seus alunos uma visão integrada da Terra e das interações entre seus sistemas.

"O programa de Ciências do Ensino Fundamental brasileiro é fragmentário. É também muito superficial. Dividido segundo os tópicos ar, água, e solo, não permite que o professor descreva aos seus alunos o mundo em que vivemos, sua origem, evolução e destino" (Carneiro, 2004, p. 02).

Segundo Compiani (2005), Geologia/Geociências são importantíssimas para o desenvolvimento cognitivo das crianças da escola elementar (5° a 8° série) e conjuntamente com os trabalhos de campo cumprem papel distinto da Física, da Química e da Biologia neste nível escolar.

Mesmo com toda essa relevância, Compiani (2005) acredita que a importância de ensinar Geociências no nível básico escolar entra em conflito com a opinião da maioria dos geólogos e de muitos educadores.

"Esta minha hipótese choca-se com a opinião da maioria dos geólogos e de muitos educadores que acreditam seja a natureza sintética e complexa do conhecimento geológico impeditiva para ensinamentos a esta faixa de idade, até mesmo os traços rudimentares de Geologia" (COMPIANI, 2005, p. 14).

Os conteúdos de Geologia são importantes para os alunos compreenderem o funcionamento do ciclo geológico, onde está incluído o intemperismo, pedogênese, erosão e sedimentação, e assim entender todos os passos desse processo que dá origem ao solo, sendo de grande importância para a formação integral do aluno e sua alfabetização científica, apesar de sua complexidade, inerente, aliás, a todos os temas das Ciências Naturais.

Segundo Falconi (2004), "A complexidade de um assunto não pode limitar sua abordagem em qualquer área de ensino. Deve ser adaptado à faixa etária e ao nível de amadurecimento do aprendiz e expresso em linguagem adequada sem distorções conceituais ou técnicas, de tal maneira que possa ser apreendido pelos alunos".

Esse pensamento de que saberes complexos não podem ser assimilados pelos alunos talvez ocorra porque o ensino de Ciências Naturais é relativamente recente na

Escola Fundamental, pois "até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, ministravam-se aulas de Ciências Naturais apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginasial. Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginasiais, mas apenas a partir de 1971, com a lei n°5692, Ciências passou a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau" (BRASIL, 1998, p. 19).

O propósito do ensino de Ciências Naturais de forma integrada, incluindo a área de Geologia/Geociências, é contribuir para a educação científica, contribuir também para a educação em geral e para a formação de cidadãos críticos que tenham condições de perceber a necessidade de compreender os processos da dinâmica natural na qual se insere a sociedade e de proteger o ambiente, no qual está o solo, amenizando os impactos decorrentes da intervenção no ambiente, aumentada continuamente pelo progresso tecnológico da Sociedade.

"Na educação contemporânea, o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária" (BRASIL, 1998, p. 22).

A relação da Geologia com outras disciplinas

Segundo Guimarães (2004), "Nas áreas das Ciências Naturais no Ensino Fundamental é incluído o estudo da Terra, sob responsabilidade principalmente dos professores de Ciências. Para as Ciências da Natureza, no Ensino Médio os PCN sustentam que "assuntos relacionados a outras Ciências, como Geologia e Astronomia, serão tratados em Biologia, Física e Química, no contexto interdisciplinar que preside o ensino de cada disciplina e o seu conjunto".

"No Ensino Fundamental, as Ciências Naturais incluem, nas séries de 1ª a 4ª, assuntos tão variados como o Universo, Sistema Solar e os Seres Vivos sendo enfatizada a contextualização; para as 5ª a 8ª séries, são previstos os eixos temáticos

"Terra e Universo", "Vida e Ambiente" e "Ser Humano e Saúde"; é nesses eixos que alguns tópicos são estreitamente relacionados com o Sistema Terra".

"No Ensino Médio os PCN de Ciências da Natureza atribuem à Física, à Química e a Biologia a responsabilidade pelo ensino das Ciências da Natureza, incluindo-se os "assuntos relacionados a outras Ciências, como Geologia e Astronomia"".

Para Carneiro et al. (2004), noções de Geologia e Geociências dispersam-se no cur-

rículo sob vários títulos, faltando uma ordenação capaz de explicar a Terra em conjunto, desde sua constituição, origem e evolução, fenômenos interiores e superficiais, as interações das esferas (oceanos, atmosfera, litosfera, biosfera), e as profundas e diversificadas relações entre meio físico e seres vivos.

Segundo o mesmo autor, "Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) consideram que Biologia, Física, Química, Geografia, História e Filosofia contribuem para o estudo da dinâmica ambiental e possibilitam conceituar ecossistemas, graças à interrelação de conceitos dessas disciplinas. Consideram relevante, na abordagem dos ecossistemas, sua construção no espaço e o tempo e a possibilidade da natureza "absorver impactos e se recompor". Nesse contexto, o estudo da sucessão ecológica permite [...] "relacionar diversidade e estabilidade de ecossistemas" com um equilíbrio dinâmico, aspecto que facilita "avaliar as possibilidades de absorção de impactos pela natureza". Os autores afirmam, ainda, que "O estudo ordenado das relações entre tais impactos e o equilíbrio da natureza é, em essência, uma das principais missões da Geologia como campo específico" e vemos aí uma contradição entre o que os PCNEM citam (acima) e o que fazem, não incluindo a Geologia do conjunto de disciplinas a serem estudadas.

Novamente segundo Guimarães (2004), "A Geologia, ao lado de sua forma de raciocínio e métodos próprios de investigação, integra os conhecimentos da Química, da Física, da Biologia, da Matemática, e mesmo das Ciências Humanas, para o conhecimento e representação do geoambiente, fornecendo as bases para a contextualização sócio-cultural. Já "A abordagem da Geologia pelas diversas áreas - Biologia, Química e Física – segundo orientações dos PCN, implica a fragmentação de um conhecimento uno, indivisível e integrado, construído por procedimentos e formas de raciocínio específicos."

A importância do solo e de seu estudo

O solo é um compartimento da natureza com grande complexidade de formação e funcionamento. Muitas vezes é tomado como sinônimo de território, substrato, ou outros conceitos não propriamente ligados ao solo sensu stricto, formado por pedogênese. Quando se ensina o tema solos, eles devem ser tomados como o produto dos processos naturais de evolução das rochas duras, processos estes que conectam a dinâmica interna de formação de rochas ígneas e metamórficas com os processos da dinâmica externa, que incluem os processos de intemperismo e pedogênese, que formam os materiais passíveis de erosão, transporte e sedimentação, estes formadores do material que depois pode transformar-se em rochas sedimentares, que também podem dar origem a solos, fechando, assim, o ciclo das rochas; além disso, são os processos de formação de solos que disponibilizam nas águas os elementos químicos nutrientes para a vida, fazendo também, assim, a conexão entre as rochas duras e a vida.

O solo foi chamado de "zona crítica" (Brantley et al. 2007), definida como o sistema em que operam juntos, para sustentar a vida na superfície da Terra, processos químicos, biológicos, físicos e geológicos. Neste sentido estrito de material naturalmente em transformação na interface entre as diferentes esferas biogeoquímicas da superfície da Terra, os solos são estudados pela Pedologia, ramo da Ciência que dá conta de todos os processos envolvidos na formação e progressiva transformação dos solos.

Segundo os mesmos autores, o avanço no conhecimento sobre esta zona requer que os cientistas atravessem e ultrapassem disciplinas e escalas para integrar a compreensão dos processos, que ocorrem na interface entre os materiais geológicos, o ar e a água.

Assim, pode-se perceber a riqueza representada pelo ensino sobre solos que, além de contribuir para a formação da consciência sobre a sua fragilidade e importância, contribui também para o desenvolvimento intelectual, na medida em que obriga a reflexões em várias áreas do conhecimento e do raciocínio em diferentes escalas de tempo (já que os processos de intemperismo e pedogênese ocorrem ao longo de amplos intervalos de tempo) e de espaço (devido ao fato de que os solos que recobrem vastas paisagens são formados por constituintes de pequenas dimensões e muitos de seus processos de formação e evolução ocorrem em escala microscópica).

O solo e a sociedade

A importância do solo no desenvolvimento da sociedade está em seu caráter de substrato para todas as atividades humanas, que incluem a agricultura, a pecuária e as construções, além de desempenhar papel também importante no ciclo da água. Por isso, e considerando que os solos vêm se degradando continuamente pela utilização humana, por erosão e contaminação, é essencial que seja não apenas estudado por especialistas, mas que seja compreendido pela população que, assim, poderá tomar decisões sobre o uso e ocupação do solo com base em conhecimento, que é a única ferramenta para a modificação responsável da realidade.

No entanto, da mesma forma que os demais conteúdos em Geociências/Geologia, o tema "solo" tem sido apresentado de forma fragmentada e muitas vezes equivocada. Esse caráter fragmentado tem dificultado a compreensão integrada dos fenômenos físicos e químicos da natureza em geral e dos solos em particular, diminuindo a possibilida-

de de ações mais sustentáveis em seu uso e ocupação e de decisões mais adequadas.

Segundo Toledo et al. (2005) "A apresentação de aspectos isolados do aproveitamento do meio e de seus materiais, abordados por diversas disciplinas, pode levar a uma ideia muito imediatista e utilitária da natureza[...]".

"O caráter curioso, inteligente e engenhoso da espécie humana tem sido causa de alterações imensas no seu habitat, mesmo além de seus limites originais, explorando as possibilidades para melhoria de qualidade de vida" (TOLEDO et al. 2005, p. 2).

Segundo Compiani (2005), [...] "os problemas ambientais vêm colocando enormes desafios cuja superação ou, ao menos, o enfrentamento, passa obrigatoriamente pela formação dos cidadãos em diversos níveis".

Essas reflexões nos remetem à ideia de que é fundamental incluir a educação no encaminhamento dos problemas ambientais, para que o cidadão desenvolva conscientização sobre o funcionamento dinâmico do ambiente em geral, incluindo o solo e, assim, aja e decida com a responsabilidade de quem conhece e tem argumentos sobre o funcionamento do ambiente e a melhor forma de lidar com ele, evitando a degradação.

Segundo Toledo et al. (2005), o conhecimento em Ciências da Terra possibilitará amenizar a degradação causada pelo progresso da humanidade.

"Partindo do princípio de que as ações antrópicas que degradam o ambiente são principalmente fruto do desconhecimento, é inevitável concluir a urgência em difundir o conhecimento na área."

"O conhecimento da dinâmica e características do meio físico e de suas interações perante as múltiplas atividades humanas é essencial para que as mesmas ocorram de modo equilibrado, minimizando o seu impacto ambiental e ajudando na busca de soluções para os problemas já existentes de degradação do ambiente" (TOLEDO et al. 2005, p. 2).

Os mesmos autores citados acima ainda defendem que, com esse tipo de conhecimento, a sociedade contará com cidadãos críticos e responsáveis com relação à ocupação e à utilização dos recursos naturais do Planeta. Hoje [...] a cultura em Ciências da Terra da população brasileira é ou quase nula ou imprecisa e muitas vezes equivocada [...], e esse desconhecimento contribui para a degradação do meio ambiente, particularmente o solo, objeto deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo disserta sobre a relevância do tema "SOLO", dentro do contexto escolar. O professor para se apropriar desse assunto, precisa ter em sua formação um aprofundamento sobre Geologia. Alguns cursos de formação, infelizmente não tem temas geológicos em seu currículo, formando professores sem esse conhecimento.

Assim esse tema tão importante para a formação de um estudante crítico, fica a segundo plano. Segundo a bibliografia aqui apresentada, é primordial esse assunto em sala de aula. Muitas degradações que ocorrem no solo, acontecem por causa da ignorância sobre esse tema. Quando se tem o conhecimento, a tendência é eliminar ou diminuir qualquer efeito das ações humanas sobre o solo, contribuindo dessa forma com a preservação ambiental e com a qualidade de vida dos seres vivos.

BIBLIOGRAFIA

BRANTLEY et al. Crossing Disciplines and Scales to Understand the Critical Zone. Elements, v. 3, n. 5, p. 307-314, 2007.

CARNEIRO et al. Dez Motivos para a Inclusão de temas de Geologia na Educação Básica. Revista Brasileira de Geociências, v. 34, n. 4, p. 553-560, 2004.

Disponivel em: http://www.ige.unicamp.br/~forum/arquivos/Documentos%20uteis/Dez_argumentos%20RBG%20Final%208000%20palavras.pdf

COMPIANI, M. Geologia/Geociência no Ensino Fundamental e a formação de professores. Revista do Instituto de Geociências – USP, Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, p. 13-30, setembro 2005.

Disponível em: http://www.igc.usp.br/geologiausp

FALCONI, S. A produção de material didático para o ensino de solos. Dissertação (mestrado), Universidade estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2004.

FALCONI, S. Experimentos no Ensino de Solos. In: SEMINÁRIO DE POSGRADUÇÃO DE GEOGRAFIA DA UNESP, v.3, 2003, Anais: III Seminário de Pós-

Graduação de Geografia da Unesp; Rio Claro: Unesp, 2003. p. 512-22. 1 cd-room.

FALCONI et al. A formação de professores em serviço, conjugada ao acompanhamento nas escolas, como fonte de reestruturação de ações e de materiais didáticos: o tema Solos no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental. I Simpósio de Pesquisa em Ensino e História de Ciências da Terra e III Simpósio Nacional sobre o Ensino de Geologia no Brasil – UNICAMP. 04 a 08 de setembro de 2007.

Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/simposioensino/artigos/027.pdf>

GUIMARÃES, E. M. A Contribuição da Geologia na Construção de um Padrão de Referencia do Mundo Físico na Educação Básica. Revista Brasileira de Geologia, v. 34, p.87-94, março de 2004.

TOLEDO, M.C.M. Oliveira, S.M.B.; Melfi, A.J. Intemperismo e Formação do Solo. In: Decifrando a Terra. 2ª edição IBEP Editora Nacinal, 2009.

TOLEDO et al. Projeto de Criação de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental – Instituto de Geociências/USP. Revista do Instituto de Geociências – USP, Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, p. 1-11, setembro de 2005.

TOLEDO, M. C. M. Geociências no Ensino Médio Brasileiro – Analise dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Revista do Instituto de Geociências – USP, Geol. USP Publ. Espec., São Paulo, v. 3, p. 31-44, setembro de 2005.

A ARTE E A INFÂNCIA

SANDRA GLAUCIA BIANCHI

RESUMO

O inicio da infância tudo é novo e curioso para a criança que quer aprender e entender o que esta ao seu redor, seu desenvolvimento acontece reciprocamente ou seja ela aprende e ensina. Muitas vezes a arte esta em todo o contexto de ensino na Emei(educação municipal de educação infantil) assim proporcionando momentos de aprendizado e lazer. A criança desde seu nascimento tem a facilidade de inteirar com o outro de maneira que sua visão de mundo seja crescente e sua aprendizagem acrescente no seu histórico de vida e conhecimento. A arte contemporânea tem suas qualificações que fica esquecida, muitas vezes e o professor que resgata esse momento, mesmo assim estudando e buscando pois ,muitos educadores não entendem nada de artes e se limitam ao simples que sabe Seria rica as escola desenvolverem projetos com os professores e mesmo com os pais para que amplie o olhar para o mundo da arte.O adulto e o principal mediador em todo ensinamento da criança pois ele já tem uma bagagem de conhecimento, ainda falta os órgãos do governo propiciar momentos diferenciados para a criança.

Palavras-chave: INFANCIA. CRIANÇA. ARTE.APRENDIZAGEM.

INTRODUÇÃO

A arte hoje faz parte do planejamento escolar tendo como base o desenvolvimento da criança visando as áreas do conhecimento.

Traz consigo um apanhado de curiosidades que vai do rabisco até a perfeição. É importante entender que a arte envolve muita coisa e não somente o histórico de grandes pintores.

A arte na educação infantil tem uma magia encantadora, desafia e ao mesmo conquista as crianças.

O professor precisa ser polivalente assim contemplando todas as áreas do conhecimento, consegue vivenciar todas as matérias e a arte junta.

Quando a criança entra na escola traz consigo medos e receios, ao pegar a folha e o lápis em seu primeiro momento não sabe o que fazer uma vez que não sabe o que é certo e errado, mas aos poucos vai despertando a vontade de fazer e querer mais.

O rabisco de hoje no amanha se tornara num desenho mágico e contagiante. Que deve ser levado em conta o envolvimento da criança pequena, expor o trabalho contagia a qualquer pessoa.

A arte está em tudo na vida da criança contornos e cores fazem parte da vida, depende muito da visão de quem trabalha com ela, muito pode se aprender com o ensino.

O professor trabalha com o desenho livre dirigido enfim é um trabalho rico e contagiante que merece ser dada toda a importância.

Obra de artes hoje tem mais valor aos olhos dos alunos pois vem sendo entendida e trabalhada.

1.A INFÂNCIA

A infância fase mais rica e magica na vida das crianças, onde o florescimento do aprendizado acontece de maneira natural e a influência do adulto é muito importante, tudo que acontece nesta fase traz uma verdadeira magia, por isso nada pode ser descartado.

De acordo com o Referencial Curricular (1998) Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

• o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;

• o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

• o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;

• a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;

• o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A criança é um ser único que esta disposta a aprender o que vale e o compromisso que a sociedade tem com ela.

Ainda segundo o Referencial Curricular (1998) As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e,por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

O referencial faz um apanhado geral de como a criança e, toda tem suas especificidades que devem ser respeitadas, a arte tem essa facilidade de trabalhar o individual de cada criança.

E importante entender como a criança e vista hoje, pois antigamente, ela era visto como um adulto, ou mesmo eram deixadas de lados, sendo que muitas dessas crianças se transformaram em grandes nomes apesar de históricos de dor.

A criança de hoje e bem diferente da de ontem tem mais voz, sabe expressar seus sentimentos.

A historia da arte e muito rica e precisa ser entendida pelos professores para eles trabalharem com vontade, tudo que a criança aprende tem um fundo de sentimento facilitando a compreensão de seu mundo, pois aprender a arte e para sempre resgatando momentos, expressão desejos, conhecimentos, a medida que a criança vai crescendo ela vai se aprimorando e aprendendo sempre um pouco mais.

E na infância ou seja na educação infantil que a criança começa a descobrir as riquezas que a arte tem , muitos professores fazem trabalhos com pintores renomados que e possível guardar no seu consciente, um dia ela lembrara daquele momento mágico.

A ARTE NA VISÃO DA CRIANÇA

A visão da criança e tão rica e completa que contagia a todos, ela é capaz de inventar e reinventar através de um desenho, sua essência faz com que seu ensino aprendizagem desenvolva sem muita cobrança.

Segundo Azevedo Júnior (2007) a arte é conhecimento, além de uma das primeiras manifestações da humanidade para marcar sua presença em determinado espaço (como já foi dito anteriormente através da pintura nas cavernas, templos religiosos, quadros, filmes) que expressam suas ideias, sentimentos e emoções sobre determinado assunto para os outros, portanto a arte tem a intenção de mostrar como as coisas podem ser de acordo com determinada visão e não uma visão de como as coisas é, no entanto, a arte é uma representação simbólica do mundo humano.

A criança tem facilidade de despertar as mais sinceras emoções, principalmente quando se expressa no desenho.

Segundo Moreno (2007) a construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivencia inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (p.44)

A arte na visão da criança muitas vezes é um lápis e um papel, seu sonho vai contornando em simples traços e refletindo um contexto rico, e nada disso deve ser excluído.

Segundo Referencial Curricular de educação infantil (1998) as Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura, na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes etc. movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais.

Segundo a Lei 9394/96: Da Educação Infantil 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. Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de qua-

tro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A criança é um ser rico e especial em sua essência, é um sujeito de direitos, produtor e consumidor de sua cultura sensível, capaz de criar e recriar situações positivas no seu dia a dia.

Segundo Bessa (1972) Quando a criança pinta, desenha, modela ou constrói regularmente, a evolução se acelera. Ela pode atingir um grau de maturidade de expressão que ultrapassa a medida comum. Por outro lado, a criação artística traz a marca de uma individualidade, provoca libertação de tensões e energias, instaura uma disciplina formativa, interna de pensamento e de ação que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades.

[...] embora se considere que as crianças busquem representar o real, os desenhos infantis, da perspectiva adotada, não são meras reproduções do que elas veem. As crianças não desenham aquilo que veem, mas aquilo que sabem dos objetos e situações figuradas. Neste seu saber estão envolvidas funções psicológicas como a percepção, a memória e a imaginação. Ou seja, quando desenham objetos reais, as crianças expressam o significado e o sentido das coisas que veem, como resultado de sua capacidade de percepção (MORASSUTTI, 2005, p. 48-49).

As crianças tem um modo muito rico de interpretar seu desenho,e muitos vezes as perspectivas vai além do que as professoras veem, e importante visualizar esse momento e justificar de acordo com o que a criança exige, além desses desenhos e capaz de vivenciar momentos ricos.

Segundo Ana Maria Barbosa (1990) é preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. Para orientar o modo como as aulas de artes podem ser aplicadas na Educação Infantil no período entre 4 e 6 anos, será apresentada a metodologia oferecida pelos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil(1998), que aponta o ensino da arte como uma linguagem que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem se dá por meio de articulações dos seguintes aspectos: Fazer artístico centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal. Apreciação percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se e de seus produtores; Reflexão considerada tanto no fazer artístico como na manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Barbosa (1991), tratando da linguagem plástica da Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruído em Arte. A exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato com obras de Arte em todas as linguagens. A leitura de obras pode ser um recurso do ensino da Arte voltado para qualquer manifestação artística.

Como e rico o aprendizado através da arte seu contexto e muito amplo assim como mostra o referencial Curricular , esse documento orienta e ajuda o professor a perceber ações que muitas vezes são esquecidas, um olhar através da apreciação ou mesmo apreciação e tão completo que não pode ser deixado de lado, as pessoas vivem a arte em tudo que se faz pois a beleza da vida se reflete na arte no aprendizado, renascimento e momentos que não podem ser descartados e sim vividos e entendidos. A arte tem uma visão contemporânea que deve ser resgatada na escola onde a reflexão e as construções do conhecimento se envolvam. A criança tem a facilidade de se desenvolver através de suas ações cognitivas.

A arte em si deve ser tratada como um conhecimento rico, a leitura de imagens, seu contexto e fazer artístico e fantástico.

De acordo com Barbosa,(1997)... se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas enfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré estabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender.

A arte na vida da criança retrata sentimentos que só quem sentem podem explicar e importante que essa importância seja dada na escola favorecendo ações que serão para toda uma vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é muito importante, consegue envolver as outras áreas do conhecimento, através delas o contorno vai se transformando em magia e assim a criança amplia seu repertorio. O trabalho com o desenvolvimento do desenho vai sendo aos poucos, mas com grau de conhecimento e sabedoria.

A preocupação em preparar as crian-

ças para sua formação precisam ter um olhar mais amplo em relação a arte por partes do governo que dificultam ações que poderia ser bem objetiva e positiva para a criança.

Aprender através da arte parece algo sem sentido, mas não é não, enriquece o repertoria das cores e dos traços da criança.

É muito importante que os professores também entendam a magia da arte para poder transmitir sua riqueza, e que a criança realmente se aproprie desse momento e dessa área do conhecimento.

O professor é aquele que estimula o desenvolvimento da criança, ampliando assim o repertorio dele.

E na escola que a criança tem a possibilidade de ser ouvida e refletir sobre seu aprendizado, assim transformando e aprendendo.

De acordo com Lowenfeld(1977) este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos é de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções. Portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto expressão.

A arte envolve o corpo, a mente, a música, tem por objetivo a valorização de uma cultura rica e especial.

Fazer arte, trabalhar a arte deve estar presente no contexto e na vida, a escola precisa se preparar mais em alguns pontos ampliando o olhar na vida dos alunos. O ensino da arte mostra um avanço em entendimento onde a pintura acaba sendo indispensável na vida, os conceitos e as explicações se fazem necessário ao longo dos anos, entender a arte e entender a vida, quem não se emociona o ver uma bela tela, ou a uma peça de teatro.

O mundo em que tudo se cria, cores, traçados, viram riquezas, transforma-se nos mais belos momentos de aprendizados. Os professores precisam acreditar no seu trabalho, apesar de muitas vezes acharem sobrecarregados a arte esta no currículo e precisa que a criança tenha conhecimento para mais tarde ir se aprofundando mais, e fato que a criança escolhe o que quiser mas ela precisa sentir sua essência, o mundo esta coberto de profissionais maravilhosos que tiveram como apoio em sua escolha um professor , seja na educação infantil, fundamental, médio o que vale e sua escolha e muitos desses alunos estão ai mostrando seus talentos em galerias , ou mesmo nas ruas sem um reconhecimento por parte dos grandes empresários e do governo que ainda não percebeu a importância de colocar em cada escola um professor de arte para ajudar o professor de sala que muitas vezes não da conta de tudo sozinho.

O trabalho mostra as fases do desenho, a importância da arte na escola e na vida das pessoas que não tem tempo de parar e pensar a arte, mostrando que a arte não e só aquela dos quadros e sim tudo que rodeiam o mundo , grandes paisagens, sonhos, nostalgia e a arte que proporciona e deve ser exposto e completado na maneira que se achar necessária, no trabalho educativo tudo se transforam, a construção do conhecimento com a criança e tão mágico que de um simples desenhos maravilhas são descobertas.

Ensinar a arte, viver a arte são frases que se fazem necessárias na escola em casa, na rua, no teatro, nas rodas de amigos, o interesse por ela acontece por amor , quando o pintor faz seu quadro, a expressividade abrem um leque para o produzir da criança enriquecendo o prazer em conhecer o que realmente a arte tem para mostrar.

As parcerias se fazem necessárias para ampliar o desenvolvimento da criança, antigamente muitos pais se negavam a colocar seu filho homem no balé e hoje já se percebem que e uma arte que trabalha o corpo e em contrapartida e uma profissão rica e magica que requer muito compromisso, esse tabus precisam ser deixados de lado e a criança desde cedo precisar acreditar, expor seus gostos, seja pela musica, quadro, dança e ousar no que melhor se apaixonar.

Trabalhar os com as crianças diversos processos de construção tendo como mediador o professor são ações normais da escola que na logica e o lugar mais frequentado pela criança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

ALVES, Magda. Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a Passo. Rio de Janeiro: Elzevier, 2003.

ARNHEIM, R. Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Cengage Learning, 2008

ARIES,P.Historia social da criança e da família.Rio de Janeiro Guanabara,1978.

AROEIRA, Maria L. Campos; SOARES, Maria I. B; MENDES, Rosa E. de A.Didática de pré-escola/ Vida Criança: Brincar e aprender. São Paulo: [FTD, 1996.

ÁVILA, M. B.; SILVA, K. B. À. A música na educação infantil. In: NICOLAU, M. L. M;DIAS, M. C. M (orgs). Oficinas de sonho e realidade:

Formação do educador da infância. Campinas: Papirus, 2003.

AZEVEDO JUNIOR, José Garcia de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís:

Imagética Comunicação e Design, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP. 1990.

_____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Educação musical infantil: uma nova proposta. In:

Revista Claves. 2007.

BESSA, Marylda. Artes plásticas entre as crianças. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1972.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, Ministério da Educação.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.

Brasília:MEC/SEF. V. 3, 1998.

BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMAROTTI,M.A.A linguagem no teatro infantil.São Paulo:Loyola,1984.

COHN,C.Antropologia da criança. Rio de Janeiro:Zahar,2005

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. In: CHAVES, Marta. (Org.). Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil. 1 ed. Maringá:

Eduem, 2011.

CHAVES, Marta; FERRAREZE, Sineide; FERREIRA, Suely dos Santos; LOPES, Mirian Siqueira. Encantos, brincadeiras e Aprendizagem para crianças. Paiçandu: 2012.

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS NOS ÚLTIMOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

TALITA DA SILVA SANTOS

RESUMO

O desenvolvimento de uma sociedade ocorre através de uma sociedade bem educada, ou seja, a educação tem grande parte de protagonismo quando falamos de evolução social. Assim, vemos atualmente diversas áreas do conhecimento sendo exploradas de forma diferente do convencional para tirar o melhor dos alunos e entendendo o porque delas serem tão importantes para o desenvolvimento pessoal destes. Este artigo dará ênfase na importância das Artes Visuais, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Através de obras de Aranha, Oliveira, Adomaitis e o BNCC, iremos explorar todo o processo de evolução da educação até os dias atuais, passando por diversas mudanças que ocorreram ao passar dos anos. Também iremos abordar toda a importância existente da disciplina de artes para o aluno em seus anos finais do Ensino Fundamental, e ver o quanto ela é importante para o desenvolvimento criativo e da forma como nos expressamos ao longo de nossas vidas.

Palavras-chave: Educação, Artes Visuais, Desenvolvimento, Ensino Fundamental, Sociedade.

ABSTRACT

The development of a society occurs through a well-educated society, that is, education plays a major role when we talk about social evolution. Thus, we currently see several areas of knowledge being explored in a different way than conventional to get the best out of students and understanding why they are so important for their personal development. This article will emphasize the importance of Visual Arts, especially in the final years of Elementary School. Through works by Aranha, Oliveira, Adomaitis and the BNCC, we will explore the entire process of evolution of education to the present day, going through several changes that have occurred over the years. We will also address all the existing importance of the arts discipline for the student in their final years of elementary school, and see how important it is for creative development and the way we express ourselves throughout our lives.

Keywords: Education, Visual Arts, Development, Elementary School, Society.

INTRODUÇÃO

A educação é vista como essencial para o desenvolvimento de uma sociedade, pois sem esta, a população mundial não iria evoluir, visto que ela é um grande fator para o desenvolvimento das pessoas. A comunidade deste planeta passa de geração por geração o conhecimento que fora adquirido e assim, nós aprendemos a melhor forma possível para se lidar com problemas do dia a dia, como por exemplo a falta de comida quando éramos nômades.

Essa foi resolvida quando se pensou na agricultura e assim o sedentarismo da sociedade, desta forma, ela pode evoluir e passar este conhecimento adiante. Veremos que com nos últimos anos, com o desenvolvimento da educação, muitas áreas foram ganhando mais destaque e destas, uma será o foco deste artigo, que é a importância das Artes Visuais nos anos finais do Ensino Fundamental.

Desta forma, afim de explorar toda a questão das artes como um todo, iremos explorar primeiramente, como a educação passou por diversas mudanças ao longo dos anos, desde o surgimento dos primeiros centros acadêmicos, até os dias atuais. A partir disso, teremos como percepção que todas as mudanças foram importantes para a nossa evolução como sociedade e que devem continuar ocorrendo.

Assim, chegaremos ao ponto central deste artigo que é a importância das Artes Visuais, com foco nos anos finais do Ensino Fundamental. Deste modo, iremos mostrar ao leitor como esta matéria que muitas vezes pode ser considerada apenas um "hobbie", é crucial para que uma sociedade evolua de forma próspera.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM AMBITOS MUNDIAIS E NACIONAIS

A educação nada mais é que a passagem de informações e costumes entre gerações, de adultos para as crianças que nasceram a pouco tempo, desta forma, preserva tanto as características de um povo e as descobertas que foram feitas com o passar dos tempos. Dessa forma, a história de uma sociedade se mantém viva, mesmo após ter passado milhares de anos, como é o caso dos humanos, os quais possuem informações de seus antepassados a muito tempo.

Temos informações de até mesmo antes da escrita que foram deixadas através da arte rupestre feita pelos homo sapiens nos períodos paleolítico (40000 a.C.) e neolítico (10000 s 6000 a.C.) que viveram na terra a milhares de anos. Isso mostra que a passagem da informação de gerações é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade bem estruturada, visto que podemos aprender com aquilo que fora deixado para nós e evoluir as nossas características como um todo.

Estes desenhos feitos nas cavernas no período pré-histórico mostram apenas que a educação é extremamente importante, visto que através deles conseguimos ter conhecimentos de povos antigos. Contudo, até chegarmos na educação do modo como conhecemos hoje (com escola, salas de aula, matérias organizadas etc.) ocorreram diversas mudanças que fizeram esta prosperar e evoluir, essas serão abordadas nos próximos parágrafos de forma mais ampla.

Sobre isso, Barros e Franco disseram:

[...] a educação nunca pode ser vista desatrelada do processo histórico. A História é a palavra chave de toda a nossa fundamentação, pois é por meio da História que se pode analisar o presente, ou seja, é somente conhecendo o passado que se compreende o momento vivido em que se estabelecem relações. Ressalta-se sempre em formar e não informar, formar pessoas capazes de refletirem, de pensarem, de fazerem indagações (BARROS; FRANCO 2008, p.4).

Deste modo, podemos entender a importância do estudo não apenas daquilo que é o nosso objetivo principal, mas do seu contexto. Assim entendemos a relação entre o passado e os dias de hoje, também é possível a visualização das mudanças ocorridas até o cenário atual, neste caso, estamos nos referindo a educação.

Iremos começar abordando a Idade Antiga, mais especificamente, as cidades-estado mais famosas da Grécia Antiga, Atenas e Esparta. Essas eram bem divergentes entre si desde a sua sociedade até a política, contudo, o foco do ensino é o mesmo desde os tempos mais antigos, a passagem de informação gerações.

Primeiramente iremos abordar sobre Esparta, cuja tem como maior característica o pensamento voltado para o lado militar. Desta forma, as crianças ao completarem sete anos eram entregues ao estado para serem treinadas e se tornarem guerreiros. Contudo, ensinavam a eles alguns conhecimentos fundamentais e sobre a história do seu povo e antepassados, a fim de que eles soubessem sobre a organização e as tradições da sua sociedade.

Já em Atenas que era uma cidade-estado Grega cuja possuía grande divergência a Esparta, tinha como principal intuito a formação de um indivíduo completo em todos os sentidos, físico ou mental. Para realizar este feito, as crianças eram orientadas com diversas aulas, estas eram de: música, filosofia, literatura etc. Porém eles ainda praticam a parte física da criança para virar um bom soldado.

Está é a principal diferença entre os dois modelos de ensino citados, pois um quer preparar apenas no sentido militar, outro quer fazer um "cidadão perfeito". Na Grécia

antiga eles possuíam um conceito chamado Paideia, este tinha como significado primário "criação de meninos", porém como este termo é antigo, houve outras traduções no passar dos anos e ele se perdeu com o passar dos anos, Aranha diz sobre isso:

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)

Desta forma, podemos ver que o termo passou por diversas transformações com o passar do ano, porém, este sempre teve como principal intuito a educação das crianças. Vemos assim que o ensinamento sempre foi muito importante para as sociedades desde as épocas mais antigas e até os dias de hoje.

Com o decorrer dos séculos, a igreja passou a ter o controle da informação, deste modo, o ensino que era passado as crianças da Idade Média foi realizado a partir dos católicos. Eles lecionavam desde a gramática até aritmética, contudo, também passavam aos alunos os conhecimentos bíblicos do catolicismo.

A educação na idade média foi responsável pelo surgimento das primeiras escolas parecidas com aquelas que conhecemos atualmente, assim, esse foi um grande passo para o desenvolvimento acadêmico de diversos alunos. Estas tinham como características equalitárias as de hoje: um professor que lecionava em sala de aula aos alunos.

Essas escolas surgiram primeiramente na Europa no século XII e a partir delas, começaram a aparecer outras na mesma região e em diversas partes do mundo. Já na Idade Moderna, com o Renascimento, outros locais para a passagem do ensino começaram a aparecer de forma mais acentuada, desde centros para educar as crianças até as universidades.

No Brasil colonial, o ensino era feito através dos jesuítas pela Companhia de Jesus, faziam o papel do educador dos filhos dos senhores de engenho, através de algumas escolas que estes criaram no século XVI. A primeira foi criada no ano de 1549, na capitania hereditária de Salvador, já a outra em 1554 em São Paulo.

Desta forma, podemos ver que tanto as escolas como a forma de leccionar passaram por diversas alterações ao longo dos anos e isso trouxe diversos benefícios para a educação. Atualmente, temos diversos profissionais voltados a pedagogia que são extremamente qualificados e cada vez mais surgindo mais áreas para deixar a educação das crianças algo mais interessante para elas e benéfico também.

Assim, iremos explorar especificamente como as artes visuais podem ser extremamente úteis para os alunos, com enfoque nos últimos anos do ensino fundamento. Estes que são de extrema importância para o desenvolvimento do aluno tanto na vida acadêmica quanto no pessoal.

ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO

Quando estamos estudando na escola, vemos várias matérias com o decorrer do tempo, desde matemática, português, história, geografia até mesmo ciências, química, biologia, física e sociologia. Porém, uma disciplina que está junto conosco desde o primeiro contato com a educação dada nos colégios é a de artes visuais.

Desde crianças, fazemos desenhos ou projetos artísticos que tem como intuito explorar a criatividade dos pequenos e fazer ela se desenvolver cada vez mais. Contudo, esta disciplina é muito além disso, pois é dada para todos os alunos de diferentes formas desde o momento em que este chega no colégio, até ele sair.

Assim, podemos ver a importância das artes visuais no dia a dia de todos nós de forma geral, pois, apesar de ser uma matéria muitas vezes desvalorizada, é responsável pelo desenvolvimento constante da nossa sociedade como um todo. Exploraremos deste modo, como o ensino desta principalmente nos anos finais do ensino fundamental podem ser extremamente úteis para todas as crianças.

Primeiramente, para começarmos a falar sobre a disciplina e todos os seus benefícios, precisamos entender "o que são as artes visuais?", sobre esta pergunta, a BNCC diz:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2018, p. 195)

A partir deste trecho, podemos ter uma ideia melhor do que seria esta disciplina e como ela é bem ampla. As artes visuais,

como podemos ver, está ligada diretamente com o desenvolvimento da nossa criatividade em todas as atividades que fazemos.

Fusari e Ferraz também explicam que:

Os conteúdos programáticos em artes devem incluir, portanto: as noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, inclusive nos dias de hoje (incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos) e a própria autoria artística e estética de cada aluno em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais) isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pinturas, gravuras, 9 modelagem, esculturas, música, dança, teatro, vídeo, etc.) sempre articulado e complementado com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural. (FERRAZ; FUSARI, 1991, p. 20)

Deste modo, podemos ver que a arte e todo o seu estudo não é apenas um artista pintando é toda uma conjuntura extremamente complexa que traz desde obras até mesmo as músicas. Explorando cada vez mais a criatividade da criança que está em processo de aprendizado na sala de aula, sendo esta, uma das mais importantes funções da disciplina no dia a dia.

Ressaltando que o amadurecimento dessa criatividade é aquilo que faz a nossa sociedade evoluir e fazer avanços tanto no campo da ciência quanto no humanitário. Assim, a arte tem um papel fundamental no desenvolvimento do nosso planeta. Porém, a arte também tem como intuito poder trazer ao ser humano, uma forma de se expressar através dela, e este fato deve ser explorado com bastante ênfase principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O pedagogo, como um formador de pessoas, tem como função, fazer com que os seus alunos além de aprender as matérias, consigam se expressar perante a sociedade. Desta forma, a arte aparece como uma ferramenta de extrema importância no que diz respeito a se expressar.

Em sua obra, Adomaitis diz:

Experimentar, investigar e explorar as diversidades e possibilidades de diferentes linguagens artísticas, mantendo atitude de busca (pessoal ou coletiva) de formas de produções artísticas. Articular sua percepção, imaginação, reflexão e emoção, construindo uma relação de autoconfiança com a produção artística própria. Desenvolver o conhecimento estético, aprendendo a respeitar sua própria produção e a produção artística dos colegas e de sua gente, identificar, relacionar e compreender arte como fenômeno histórico, contextualizando-o nas diversas culturaTs. Observar e compreender as produções existentes em seu entorno, podendo percebê-la e relacioná-la com o patrimônio artístico cultural universal, identificando, compreendendo e relacionando as diferentes funções da arte e do trabalho artístico, percebendo as relações entre a arte e a realidade, exercitando plenamente sua sensibilidade. Pesquisar, investigar e organizar informações sobre arte, identificando e compreendendo a variedade dos produtos e concepções estéticas presentes em sua e em diferentes culturas (ADOMAITIS, 2015, p. 16)

A arte tem uma função de extrema importância em nossa sociedade, pois a forma como nos expressamos, como conseguimos representar aquilo que estamos imaginando ou até mesmo a construção de técnicas, são advindas dela. Uma disciplina que pode capacitar o aluno dos últimos anos do Ensino Fundamental a assimilar a Arte e a realidade através da sensibilidade, dentre outros benefícios advindos desta ferramenta tão versátil e útil para toda uma sociedade.

Nesta fase do aprendizado, é quando o aluno está descobrindo quem ele é no mundo e como ele pode transformá-lo, é a fase que aparecem vários sonhos e cabe ao professor, mostrar como ele pode se expressar da melhor forma possível. Desta forma, a disciplina de artes traz esta criança uma visão mais clara de como se expressar e como entender o que está ao seu redor.

Para a escritora Oliveira:

Ventrella e Garcia (2006, p. 9) apontam como desafio no ensino da Arte nos anos finais do Ensino Fundamental, compete em reconhecer duas particularidades essenciais sobre a disciplina, primeiro como "área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade" e "Arte é linguagem". E ainda, os autores defendem que a escola é o lugar de saberes acumulados e agregados, em constante troca, contribuindo na formação do indivíduo participativo, crítico e agente transformador da sociedade, para isso há que se contemplar em seu currículo o ensino que compete as linguagens artísticas. (OLEIVERA, 2018)

A arte é uma disciplina que se torna indispensável em uma sociedade que pretende evoluir, tanto tecnologicamente falando, quanto no que tange o social, assim, podemos entender, baseado em tudo o que fora lido. Oliveira nos traz duas colocações essenciais das artes visuais nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo estas:" área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade" e "Arte é linguagem". Ou seja, a arte é a forma que deixamos para as futuras gerações de cultura e é uma das formas mais clássicas de expressão por parte do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a leitura dos capítulos a cima, podemos enxergar que as Artes Visuais são um processo bem mais importantes do que

imaginávamos para a nossa sociedade. E não apenas isso, pois como visto, é uma ferramenta extremamente funcional para os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamentais, com diversas aplicações.

Porém, tudo isso só pode chegar até ao todos os jovens e crianças da atualidade através de diversas mudanças que ocorreram em todo o processo educacional. Apesar do processo de aprendizado sempre existir e estar presente na vida da população desde os tempos mais remotos, as escolas foram existir a apenas alguns séculos e se popularizando cada vez mais.

Desta forma, a raça humana viveu um momento muito importante para o seu desenvolvimento, visto que, a partir de mais pessoas educadas, nossa sociedade evoluiria cada vez mais. Deste modo, podemos ver a cada dia que passa evoluções relacionado ao tema educação e o enfoque deste artigo, as Artes Visuais, foram trazidas como matéria obrigatória para os alunos desde o ensino básico até o momento que saem da escola.

Isso ocorre devido a importância que ela tem no desenvolvimento do aluno, não apenas em âmbitos acadêmicos, mas também naquilo que tange a parte social. Contudo, vemos nos anos finais do Ensino Fundamental as Artes Visuais como indispensável, devido ao fato de ajudar o aluno em tudo o que tange a expressão dele como ser humano.

Apesar de ser uma fase complexa em nossas vidas, pois, é quando começamos a explorar o mundo de forma mais pensante, as Artes Visuais ajudam no processo de nos manifestarmos, de forma criativa e elucidada.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. S. F. FRANCO, Sandra A. P. Formação: Educar a quem e de que forma? Uma análise dos métodos que embasam a prática pedagógica do professor. Disponível em: < http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2060.pdf >. Acesso em: 27 de ago. de 2022

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofi nal.pdf Aceso em 27 de ago. de 2022

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Raiane Arruda Pereira de,. ARTES VISUAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO FUNDAMENTADO NA INTERDISCIPLINARIDADE. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/415/TCC-RAIANE%20OLIVEIRA%20RU%201301543.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

CONTRA A PEDAGOGIA DA EXCLUSÃO: O "CÍRCULO" NA GRADE CURRICULAR DO CURSINHO POPULAR FLORESTAN FERNANDES

TALITA ZANATTA ALVES

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui segue tratará do cursinho popular Florestan Fernandes, unidade da Rede Emancipa, enfatizando os chamados de "Círculos", que consistem em um espaço destinado ao debate de temas atuais, sobretudo, neste caso, da discussão das opressões.

Para tal, tendo em conta o machismo presente não apenas nas relações entre os gêneros, mas também que prepondera no discurso. Optamos por utilizar o feminino como o lugar do genérico. Deste modo, quando usamos professoras, alunas, abarcamos homens e mulheres.

A coisa primeira a ser alcançada na luta pela igualdade é a percepção das atuais diferenças. Então, é a uma visão lúcida e crítica das diferenças mesmas que precisamos estar expostos, desde cedo. Só assim, não se tenta construir uma sociedade em que prevaleçam os valores que vem sido estabelecidos como prioritários pela sociedade, tornando-se assim iguais, mas redefine-se os próprios critérios de valoração. Vemos nos ambientes escolares uma oportunidade para o desenvolvimento cotidiano desse conhecimento e superação das opressões.

2. Breve panorama do movimento de cursinhos populares no Brasil

Saviani estabelece o começo da institucionalização da educação junto à emergência das cidades, da propriedade privada e do Estado. O surgimento da escola tal qual conhecemos hoje foi um marco nas relações sociais, pois a ela está intrinsicamente ligado o capital, o qual torna-se cada vez mais presente na sociedade e, como não poderia deixar de ser, nas instituições. O autor argumenta ainda que a escola, dentro desse contexto, é uma das responsáveis em manter e

sustentar a desigualdade de classes, pois a educação, em um primeiro momento, não será para todos. E mesmo no Brasil, quando na década de 30, inicia-se o processo de construção de um sistema nacional de educação pública, vemos que este não cumpre o sonho da ascensão social.

Assim, quando pensamos em educação, é preciso, entre outras coisas, problematizar essa prática e confrontá-la com outras questões, como poder, trabalho, alienação, dominação, democracia, coletividade e liberdade. Podemos afirmar que mesmo hoje, a maioria dos agentes da instituição escolar ainda atua de maneira a estruturar a educação e suas políticas por meio dos quatro primeiros pontos levantados acima, enquanto as outras três categorias, estariam relacionadas a uma outra ideia de educação mais ligada a problematização e ao confrontamento da sociedade de classes, como pode ser visto, nas práticas de educação popular inaugurada por Paulo Freire em Recife-PE na segunda metade da década de 1950.

É neste contexto, juntamente às primeiras experiências de Freire na educação popular, que surge o movimento de cursinhos populares, o qual nasce da tentativa em articular e ressignificar a participação dos diversos outros movimentos sociais brasileiros. Temos, neste período, cursinhos alternativos como o da Poli, na Faculdade Politécnica da USP em São Paulo, do CAASO, na USP-São Carlos e o Cursinho da FFLCH-USP, o qual baseava-se na valorização da educação e cultura populares difundidas tanto pelo CPC-UNE quanto pelo método Paulo Freire.

Em 1980 há a retomada do cursinho da Poli pelo movimento estudantil, trata-se de um novo momento dos cursinhos populares. A discussão sobre cotas raciais começa a surgir e aparecem cursinhos populares diretamente ligados ao movimento negro, como é o caso do cursinho Pré-Vestibular para Negros e Carentes na cidade de São João do Meriti, no Rio de Janeiro, na década de 1990. Ainda hoje, o movimento de cursinhos populares e o movimento negro estão muito próximos, como é o caso de cursinhos como o do Núcleo de Consciência Negra da USP, em São Paulo, o da Educafro, entre outros.

3. A Rede Emancipa e a unidade Florestan Fernandes

A Rede Emancipa (RE) surge em 2007, a partir de um rompimento do cursinho da Poli, que passa a cobrar mensalidade. Em 2012, a RE começa com 11 unidades de cursinhos populares pela cidade de São Paulo, e hoje já são mais de 3000 vagas por todo o país. O trabalho que aqui segue tem como foco a unidade Florestan Fernandes (CPFF), que acontece aos sábados no prédio de História da FFLCH-USP.

O corpo docente é formado por professoras voluntárias, bem como a coordenação do cursinho. Dado o caráter de educação popular do CPFF, os professores e a coordenação buscam organizar juntos as ações pedagógicas. O CPFF atendente majoritariamente alunas de escolas públicas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, oriundos não somente da comunidade local, como também das regiões adjacentes, como Taboão da Serra e Osasco. Em sua grande maioria, as alunas do CPFF já trabalham e por isso optam pela aulas aos sábados.

Ao todo, o CPFF possui quatro turmas: duas com inícios em fevereiro (intensivo), e duas que começando em agosto (extensivo). As aulas acontecem aos sábados, das oito horas da manhã às seis horas da tarde. Desde agosto deste ano, o CPFF conta com uma pequena biblioteca, porém esta ainda não fica aberta aos alunos, é apenas utilizada pelas professoras, existe a pretensão em organizar e catalogar o acervo de livros para que no próximo ano seja possível deixá-los disponíveis para as alunas.

Como mencionado o CPFF é um cursinho popular, esse dado faz com que ele se distinga, não ingenuamente, dos grandes cursinhos pré-vestibulares, como Anglo, Etapa, Objetivo, por exemplo. Não há nenhum pré-requisito para ser aluno do CPFF, é necessário apenas uma cópia do RG e o preenchimento da ficha de inscrição. É importante também destacar os desafios a que está submetido o CPFF. As turmas sempre começam com bastantes alunos, este ano, as salas chegaram a ter cerca de 70 alunos cada uma. No entanto, a evasão é grande, muitos alunos abandonam o curso. Por isso, um dos temas mais discutidos pelas professoras é como diminuir essa saída de alunas. Ademais, há o fator temporal, as aulas são apenas aos sábados e precisam dar conta de todo o conteúdo que os vestibulares pedem. Algumas alunas costumam vir com uma defasagem de suas escolas, por esse motivo, é necessário também pensar em como se dará o processo de aprendizagem em uma turma tão heterogênea. O CPFF precisa, a uma só vez, buscar a autonomia das alunas, colocando-as como sujeito de seu processo de aprendizagem, uma vez que isto faz parte da raiz da Educação Popular, e abordar os conteúdos dos vestibulares, os quais sabemos ainda estão muito baseados em uma educação instrumental e de memorização, a qual confronta a ideia de alunas ativas.

4. Os Círculos: um caso de estudo

Quando começam os cursinhos populares da Rede Emancipa, entendendo a prática educacional como via para a autonomia e para o desenvolvimento do pensamento crítico, a rede inclui em sua grade uma disciplina chamada “Círculo”, que são aulas destina-

das a discussões sobre temas como racismo, imigração, falta d'água, machismo, redução da maioridade penal, entre outros. Trata-se de um espaço em que as professoras buscam promover um diálogo majoritariamente entre as alunas, incentivando que estas debatam entre si os temas propostos.

No começo deste ano, houveram diversas reuniões sobre a programação dos Círculos, percebeu-se que nos anos anteriores muitas das discussões eram feitas de maneira superficial, de modo a dificultar a saída do senso comum que costuma preponderar. Por essa razão, as professoras do cursinho FF, decidiram que os temas dos círculos deveriam, sempre que possível, ser trabalhados também durante as aulas, através, por exemplo, do uso de tabelas com estatísticas, em Matemática, como tema de redação. Deste modo, as alunas teriam um conhecimento interdisciplinar de questões que fazem parte de seu cotidiano. Além disso, decidiu-se também dividir os meses em temas gerais e dar ênfase nas opressões, por exemplo, no mês de março ficou estipulado que o tema geral seria gênero e sexualidade. Os sábados deste mês discutiriam machismo, lgbtfobia, transfobia e aborto. Assim, poderia haver uma discussão mais aprofundada sobre os temas, pois os alunos ao longo de cada sábado debateriam vertentes diferentes de um mesmo assunto. Ademais as aulas de sociologia também se alinhariam a estes temas, permitindo assim que as alunas entrem em contato com termos utilizados pela sociologia, auxiliando com que os argumentos utilizados no debate saíam da lógica subjetiva e individual.

Como vimos, desde seu início, os cursinhos populares tem como grande aliado o movimento negro. E isto com certeza não é coincidência. Quando buscamos os números de alunas negras nas universidades públicas, vemos que elas são esmagadoramente a minoria. Muito embora, este quadro esteja mudando devido à adoção de cotas raciais por parte das universidades federais. Ao dar ênfase nas opressões, o CPFF afirma um posicionamento político e reconhece que a meritocracia – por meio do vestibular - como método único de entrada à universidade pública não promove a igualdade de direitos, senão o contrário, contribui para a desigualdade social e deixa de fora as pessoas minorias. Faz-se importante salientar que muitas vezes, estes dados não estão separados, é dizer, um pessoa trans branca tem mais chances de entrar na universidade que uma pessoa trans negra, assim como um homem negro tem mais chances de estar na universidade que a mulher negra. Estas chances não são decorrentes da capacidade intelectual de cada uma, mas de uma estrutura social historicamente construída, fundamentada no capitalismo, no patriarcado e no racismo, que no Brasil viveu seu modo mais perverso durante quase 400 anos, a escravidão. Por essa razão, é impossível falar em educação popular sem que a atual condição da negra no Brasil seja posta em lugar de destaque.

No que tange a participação das mulheres na universidade pública, sabemos que hoje elas já são maioria na graduação, ainda que em alguns cursos, sua participação seja pequena. Na pós-graduação esse quadro diminui e quando passamos para cargos de poder como, professora universitária, chefe de departamento, reitora, entre outros, vemos que a representatividade é bastante pequena, ainda tratam-se de espaços de disputa. Devido a isso, quando chegamos à universidade, nos deparamos com um currículo majoritariamente feito por homens brancos para homens brancos.

Feitas as devidas observações, fica evidente a necessidade de se falar em minorias, principalmente no ambiente educacional, que por muitas vezes resulta em ser um grande multiplicador de opressões. Vimos em 2015, como foi desastrosa a tentativa de inclusão das discussões sobre gênero no currículo da Educação Básica.

Para Mary Wollstonecraft, a educação exerce papel essencial na identificação da possibilidade de transformação dessa situação de desigualdade, já que a partir dela é possível a construção diária de autoconhecimento e autonomia. O CPFF vai nesta direção ao por no centro de sua grade pedagógica os chamados Círculos. Assim, aproveitando-se deste modelo da Rede Emancipa, o CPFF quer não só fomentar a discussão sobre as minorias, como também acredita que este espaço seja importante para o empoderamento e autonomia das alunas, conforme se verificou na prática ao longo deste ano.

Como já mencionado, houve reuniões antes do início das aulas do CPFF para decidir quais seriam os temas mensais dos círculos, os 4 primeiros meses seriam destinados respectivamente à educação, gênero e sexualidade e racismo. Foi importante debater sobre educação para desmistificar o vestibular e apresentar como este se apresenta falsa e perversamente como uma via de entrada à universidade pública, de modo a fazer a aluna acreditar que só não passou por não ter se esforçado o bastante.

Contudo foram nas discussões sobre gênero e sexualidade que percebeu-se, de modo mais contundente, a importância em deste espaço que privilegia a voz das alunas. Não se trata de dar voz, mas de promover lugares em que elas possam ser as protagonistas. Com certeza, a sala de aula também necessita desta configuração, mas romper com este modelo é difícil, inclusive para as alunas, nota-se que sempre que a professora ínsita o diálogo, em um primeiro momento se depara com o silêncio. Em se tratando de um cursinho pré-vestibular, temos alunas que estão no fim do ciclo escolar básico, ou seja, muito provavelmente estão acostumadas ao

silenciamento de maneira tal, que este chega a estar naturalizado. Por isso, quando há momentos como os Círculos, é como se as alunas sentissem que podem falar qualquer coisa, diferente do que costumam achar nos momentos de classe.

Retomando o que dizíamos sobre os Círculos sobre gênero e sexualidade, é interessante perceber como muitas vezes as vozes que puxam as discussões, ainda que seja em defesa das minorias, vem majoritariamente dos grupos privilegiados. Em um círculo sobre machismo, eram principalmente homens que falavam o que poderia ser considerado machismo ou não. No último Círculo desta seção, que teve como tema o aborto, mais mulheres falaram se comparado ao primeiro encontro, mas as vozes masculinas ainda preponderavam.

Ainda sobre os Círculos de gênero e sexualidade, foi a partir das discussões sobre homofobia que partiu das alunas a ideia de fazer um coletivo LGBT autoorganizado do CPFF. Percebe-se que através do espaço coletivo e democrático dos Círculos, as alunas vão se sentindo à vontade também durantes as aulas. Ao longo do primeiro semestre, muitos foram os relatos de alunas em relação à vivência dos Círculos, falas como "Agora na minha casa, eu faço igual no círculo, junto todo mundo pra debater", "Consegui contar para os meus pais que sou gay", "Fiz um seminário sobre feminismo na minha sala" surgiam a cada sábado.

Um dos maiores problemas enfrentados pelo CPFF, como comentado, é a evasão de alunas, o número chega a cair a menos da metade da quantidade inicial. Estratégias pedagógicas e evasão de alunas são sempre os temas centrais das reuniões entre as professoras do CPFF. No entanto, embora seja possível constatar quais são as causas dessa saída de alunas, muito mais difícil é alcançar sua diminuição. Este ano, com a nova organização dos Círculos, notou-se uma menor evasão, não porque os Círculos em si mesmos tornassem o CPFF mais atraente, mas porque ele conseguia estabelecer laços afetivos, inimagináveis por nós professoras.

No final deste ano, nos deparamos outra vez com a diminuição de alunas, mas foi menor em relação a anos anteriores, e o que se constatou foi que as alunas que seguiram no CPFF eram sobretudo do coletivo LGBT e/ou de participantes ativas nos Círculos. Em outras palavras, a participação nos Círculos foi capaz de fazer com que as alunas tomassem para si o espaço do CPFF, motivando-as a seguirem até o final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto no presente trabalho, podemos afirmar que um dos maiores problemas experienciados pela educação hoje é a falta de autonomia e voz que sofre as alunas, de maneira a tal que seu silenciamento muitas vezes é internalizado, sendo considerado como a postura indicada em sala de aula.

Contudo, os jovens estão cada vez mais contestando este modelo educacional, que parece por muitas vezes querer tirar-lhes sua capacidade de pensar por si mesmos. As recentes ocupações das escolas públicas estaduais de São Paulo são a grande prova disso. Desse modo, quando o CPFF inclui em sua grade, um horário destinado à discussões atuais, em que o que se quer ouvir é exatamente a opinião das alunas, rompe com a lógica do silêncio e apatia e constrói nestas a ideia de pertencimento, à medida que também funciona como caminho de autonomia e empoderamento.

Os ambientes escolares são um importante, e para muitos o primeiro, espaço de socialização. Configuram-se neles momentos de descoberta empíricas e teóricas que tem relevante força na formação do indivíduo. É crucial, assim, atentar para a experiência dos estudantes nesses ambientes. Atualmente, as opressões (racismo, machismo transfobia, homofobia e lesbofobia) não só fazem parte, como são reforçadas no próprio espaço escolar, através de comportamentos do corpo docente e da própria administração.

Os direitos, apesar de não se edificarem apenas pelos discursos, se fundamentam fortemente neles e aí reside a importância da discussão sobre estes temas. É ingênua a idealização de uma escola totalmente isenta de opressão logo após a realização de atividades que tratem dessa questão, pelo fato de que a maior parte da composição desse ambiente é humana. Entretanto, pensar no "outro" da cultura, é, no limite, questionar o processo hierárquico de formação das relações humanas.

REFERÊNCIAS

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro 2002. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, José Paulino. Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. São Paulo: Autores Associados, 2007. p. 9-26.

VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2000, p. 95-134.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância que a contação de história exerce sobre o desenvolvimento das crianças, em especial na educação infantil, no qual todas as aprendizagens ocorrem através da ludicidade, contribuindo para que não se perca o gosto e o hábito da leitura que tem perdido espaço com o avanço da globalização e das mídias digitais. Na educação infantil o lúdico é a principal metodologia a ser utilizada no trabalho do educador para estimular as aprendizagens, assim a narração de histórias se torna uma grande aliada na rotina da educação infantil, colaborando para o desenvolvimento dos aspectos sociais e cognitivos. Investigaremos ainda como a contação de histórias auxilia no processo de aprendizagem, a importância do planejamento prévio e do preparo do antes e depois da realização da leitura, e do momento da contação em si. Desse modo, por meio deste trabalho pretende-se mostrar como a contação de história favorece o desenvolvimento das crianças, bem como os diversos recursos que visam enriquecer a apresentação do mundo literário aos pequenos.

Palavras-chave: Contação de história; Aprendizagem; Desenvolvimento; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A contação de história exerceu um importante papel na evolução da humanidade, através da qual eram preservadas as culturas, eram repassados os valores morais e os conhecimentos entre os povos de geração a geração.

É indiscutível a importância da contação de história na transmissão de valores e da cultura de um povo, uma vez que este era o meio que dispunham para pregar os ensinamentos que os regeriam até a vida adulta.

Ainda que utilizada como meio de comunicação, os momentos de tais narrativas eram ricos em despertar emoções, a imaginação, criando grande interesse e expectativas nos ouvintes, que se mantinham atentos a cada detalhe ali narrado.

Tais momentos promoviam a cada encontro uma confraternização entre essas pessoas, nos quais trocavam experiências, se socializavam

Mesmo a contação de história sendo algo comum, principalmente na educação infantil, alguns professores ainda não tiram todos os proveitos que poderiam ao utilizá-la com as crianças.

A contação de história é um excelente recurso para que a criança desenvolva a imaginação, a criatividade, a linguagem, adquirindo o gosto pela leitura, despertando o lúdico, os sentimentos e as emoções. É importante salientar que na educação para a infância a principal metodologia utilizada para o desenvolvimento e as aprendizagens são as brincadeiras e a ludicidade. Desse modo o uso da literatura é riquíssimo ao ser utilizada como meio de promover as aprendizagens.

Ao incluir a contação de histórias na rotina da criança, esta passa a obter mais atenção, concentração, a trabalhar a memorização e a escuta do outro.

Enquanto instituições que formam cidadãos para serem sujeitos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade, as escolas e os docentes de forma direta, necessitam compreender o poder transformador que a leitura pode exercer sobre a vida de uma criança até a sua vida adulta, devendo assim garantir o acesso ao grande mundo da literatura, histórias, crônicas, contos e poemas e toda sua diversidade.

Como base para a elaboração deste artigo foram utilizadas as bibliografias de autores renomados que muitos contribuíram para o enriquecimento desta pesquisa entre os quais ABRAMOVICH (2003), CAGLIARI (1996), FARIA (2010), JOLIBERT (1994) bem como a minha observação e experiência como pedagoga em centros de educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Desde os tempos remotos a contação de história já era utilizada pelo homem como forma de transmissão de conhecimentos, de valores morais e éticos. Sendo também uma forma de levar a sua cultura e seu modo de viver adiante, de geração em geração.

Através das histórias era possível compreender as condutas de determinada comunidade, as regras ali estabelecidas e o convívio social de cada grupo.

Nos dias atuais há uma preocupação com uma educação que seja transformadora, que eduque para o exercício da cidadania, para que se forme um indivíduo crítico, que tenha responsabilidade e se preocupe com as questões sociais. Tais hábitos e aprendizados devem se iniciar na infância, período no qual as crianças estão a frequentar a educação infantil, passando a interagir com um grupo maior de crianças e adultos.

Do mesmo modo a prática de contação de história quando inserida na rotina das

crianças desde a educação infantil as auxiliam a compreender o funcionamento do mundo à sua volta, a entender as regras pré-estabelecidas pela sociedade a qual estão inseridas, o que é certo ou errado, através de uma metodologia apropriada para a faixa etária que se encontram, no qual conforme orienta os documentos orientadores e norteadores da aprendizagem na educação infantil devem ocorrer ludicamente.

Para que um adulto tenha um hábito de leitura concretizado é importante que este estímulo se inicie desde a mais tenra idade. Como sabemos que nem todas as crianças terão esse contato com a literatura no seio de seus lares, é relevante que o ambiente escolar propicie esse contato com livros de todo tipo de qualidade.

A contação de história além de auxiliar para que a criança adentre o mundo da fantasia e imaginação, facilita o caminho da prática da leitura, tão relevante e necessária na vida pessoal e acadêmica que irão seguir, para torná-los cidadãos críticos e reflexivos. Ademais não há como produzir bons textos e redações sem que antes sejam bons leitores.

É relevante esse contato da criança com o universo dos livros logo cedo, criando um interesse por variados tipos de literaturas no decorrer do seu desenvolvimento até a vida adulta.

Conforme Abramovich (1989, p.16) "é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo".

Ademais os contos nos fazem sonhar, despertar emoções e sentimentos que também necessitam ser compreendidos pelas crianças.

A contação de histórias auxilia para o enriquecimento do vocabulário das crianças, que estão em processo de desenvolvimento da linguagem e da oralidade, auxiliando na compreensão do significado de novas palavras ouvidas, momento esse que os leva a quererem dialogar com os colegas e os professores, sendo um estímulo ao desenvolvimento da fala.

A história tem o poder de transportar o ouvinte para qualquer outra localidade, inseri-lo numa outra cultura, descobrir a forma de viver mundo a fora, sem que necessariamente saia do seu habitat.

Assim Abramovich corrobora que (1995, p.17):

(...) é através de uma história, que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo de história, geografia, filosofia política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula(...).

Para que o docente exerça essa influência afim de que seus alunos adquiram o gosto e o hábito da leitura faz- se necessário que de antemão ele próprio tenha essa paixão pela literatura. Caso contrário, como transmitir ao outro um sentimento que ele próprio não possui?

Rosing, (2009, p. 134) destaca que:

O importante é que o professor no exercício da docência, em sendo um leitor, aprecie as peculiaridades das linguagens e, assim, passe essa paixão no processo de formação de leitores. É imprescindível que estas, efetivamente, consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem, pelos efeitos estéticos da linguagem, pelos efeitos que ela produz na construção e no enriquecimento da interioridade de cada leitor.

O professor deve se planejar para que as contações de história e o contato com os livros não seja uma atividade isolada, mas que faça parte da rotina diária das crianças, assim como a diversificação do material oferecido e das histórias contadas, enriquecendo o repertório ofertado.

Para que os docentes consigam incutir o gosto natural da leitura nas crianças, eles próprios precisam demonstrar o prazer que sentem ao apreciar uma literatura, ao contar e recontar uma história, sendo este um espelho, um modelo a ser seguido pelos alunos.

A leitura está presente na vida da criança muito antes do aprendizado que acontece por meio da alfabetização escolar, antes há a leitura de mundo, dos sons, das imagens, das próprias letras, possuindo grande significado para a compreensão futura no processo da escrita. Freire (2005), diz que, "a leitura de mundo antecede à da palavra, ou seja, o ser humano é capaz de fazer interpretações das situações cotidianas antes mesmo de saber ler". E a contação de histórias e o contato com os livros é uma das formas utilizada pela criança para entender o que se passa em sua volta e ter respostas e ação em situações que lhe acontecerá no dia a dia.

Se considerarmos que independente do que seja ensinado na escola, que em qualquer disciplina se faz uso da leitura, poderemos ver como esta é o cerne do processo escolar, para que se aprenda a escrever, vem primeiro a leitura das letras e símbolos, para que se desenvolva a oralidade, precisamos primeiro ouvir. Sobre a leitura no contexto escolar, Ziraldo (1988, p. 27) o afirma que "a tônica da escola deveria ser a leitura, num trabalho que fizesse do hábito de ler uma coisa tão importante quanto respirar"

Jolibert (1994, p.14) afirma que não se

aprende a ler para depois se tornar leitor, pelo contrário, o ato de ler, antes mesmo de se saber no sentido estrito da palavra nos torna bons leitores.

Faria (2010) destaca a existência de três níveis de leitura. A primeira o tato, que se configura pelo contato e manuseio do livro, as ilustrações e a beleza do livro em seu estado físico. No segundo nível está as emoções e os sentimentos que ele desperta, a fantasia e a imaginação. O terceiro e último, segundo a autora está ligado ao plano intelectual da leitura.

Foto 1: Atividade de escolha, manuseio e leitura livre de um livro



Fonte: o próprio autor (2022)

Para Silva (2006ª, p.95):

[...] cumpre a escola proporcionar espaços que favoreçam a criança a encontrar-se com o livro, sem cobranças desnecessárias, de modo que a leitura seja incorporada na vida da criança como tantas outras convivências importantes para o seu desenvolvimento.

O contato livre com o livro também se faz necessário, que seja apresentado vários títulos para que a própria criança faça sua escolha, que em momentos de outras brincadeiras exista um cesto com livros disponíveis como opção de materiais.

Abrir espaço para que as crianças tenham a oportunidade de falar sobre a história ouvida, para recontá-la ou representar graficamente ou com algum outro material é importante para que criem de alguma forma uma internalização do que ouviu, falar dos personagens que mais se identificaram.

A contação de história é um dos caminhos que o professor pode utilizar para iniciar a abordagem de diversas questões, uma vez que é muito diversificada e possuem uma abordagem muito ampla.

O processo de ouvir histórias é importante para que a criança aprenda a lidar com questões que cedo ou tarde aparecerá em suas relações, aprendendo assim a lidar com as emoções, com seus medos e temores. Servindo de base para que saibam distinguir os valores morais e éticos que seguimos enquanto sociedade organizada.

O professor precisa ter o cuidado ao fazer a seleção das obras literárias para ser condizente com a faixa etária das crianças que as ouvirão, para que se alcance o resultado desejado.

Essa questão da importância que a leitura possui no decorrer da vida escolar dos alunos é facilmente identificada quando eles não conseguem realizar de forma correta uma interpretação de texto, não entendem o enunciado de exercícios das disciplinas escolares, e mesmo em atividades que façam parte do seu dia- a- dia não conseguem tomar decisões corretas devido à falta de compreensão do se lê.

Assim Cagliari (1996, p. 148-149) afirma que:

O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática [...] Tudo o que se ensina na escola está diretamente ligado à leitura e depende dela para se manter e se desenvolver.

A atividade de contar histórias não se inicia no momento da contação aos alunos, ela deve ter seu início num momento anterior, de forma planejada. Começando pela escolha do título adequado à idade das crianças da turma, se não for uma leitura livre buscar por obras que atendam ao que se deseja passar às crianças, por exemplo, se deseja trabalhar alimentação, trabalhar valores morais e éticos, a amizade, questões de higiene, há uma variedade extensa para suprir as demandas de aprendizagens e conhecimento.

Previamente a leitura, é necessário que o professor conheça o conteúdo do livro, o que o auxiliará a utilizar as entonações de voz nos momentos certos.

Antes de realizar a leitura falar um pouco sobre o autor, seu nome, um pouco da sua história e a motivação para a escrita daquele livro, despertando interesse sobre os autores das obras literárias.

Sobre a ação docente em contar histórias Silva (2009, p.34) salienta que:

Seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde a história se encontra, o nome de seu autor, a editora que o publicou. [...] O contador é antes de tudo um leitor privilegiado, que cumpre seu papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos.

Mesmo permeados por tantas tecnologias que não estamos aqui desconsiderando

o papel que exerce para o desenvolvimento dos povos, estas fizeram com que o interesse pela leitura e pela contação de histórias diminuísse consideravelmente. As crianças têm passado inúmeras horas em contato com televisão, videogames e aparelhos celulares.

Com a tecnologia e a globalização invadindo o mundo, o interesse pelos livros tem diminuído e consequentemente os espaços destinados a literatura tem ficado escasso, assim como vem ocorrendo com as bibliotecas em todo o país.

Os professores detêm um poder importante de manter a magia da contação da história ainda viva, usando como artifície a escolha de boas narrativas, de caracterizações e recursos que possam enriquecer a apresentação da literatura infantil.

Foto 2: contação de história com fantoches



Fonte: o próprio autor (2022)

Foto 3: Contação de história com fantasia de bruxa



Fonte: o próprio autor (2022)

Contar histórias é uma ação que deve estar movida pelo encantamento, deve ser um momento esperado por aquele que irá ouvi-la. Há várias táticas que podem ser construídas pelo professor para sinalizar que chegou a hora da história: uma música, um adereço, uma frase. Deve- se ter emoção na fala que representa cada personagem. O mesmo pode ser feito para marcar o encerramento da leitura.

Abramovich (2006, p.191) corrobora que:

Ao contar deve-se ter a consciência daquilo que se conta, ou seja, deve-se conhecer antes a história, para que a sonoridade das palavras, das frases, o ritmo flua de modo equilibrado, harmonioso, como um critério da arte de contar que seja capaz de envolver com as diversas modalidades da voz conforme a ação narrativa, valorizando cada momento, criando o clima de envolvimento e construção e ações no imaginário das crianças inclusive saber anunciar que a história acabou, sempre com o gostinho de "quero mais", aproveitando a oportunidade para estimular, assim, a iniciativa da criança a uma leitura espontânea.

Uma vez que conforme Abramovich (2003, p.17) "ler histórias é suscitar o imaginário. É o momento em que o mundo é descoberto com seus inúmeros conflitos e impasses, bem como suas soluções".

As histórias estimulam nas crianças a curiosidade por meio dos mistérios e fantasias imbuídas nos contos, o que lhes desperta o desejo por novas descobertas, devendo assim ser oferecido constantemente para que os pequenos sintam o prazer que a leitura os pode proporcionar.

A ação do contador é fundamental nesse processo de formação do sujeito leitor, o qual normalmente são criados vínculos entre ouvinte e narrador.

Nesse contexto, é importante que a prática da leitura aconteça de forma regular, que faça parte da rotina diária da criança e seja um momento pelo qual ela aguarda ansiosamente, o que ocorrerá através da implementação de experiências pedagógicas prazerosas relacionadas ao livro.

Finalizando tudo que até aqui foi explanado Abramovich (2003, p.18) cita que "contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz".

Desse modo espera-se que cada docente saiba se apropriar desta arte belíssima que é a contação de história e utilize-a frequentemente como apoio para as aprendizagens e desenvolvimento das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado no decorrer deste trabalho é inegável a contribuição do universo rico que é a contação de história como metodologia pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças que se encontram em processo de formação, de construção da identidade, de descobrimento das diversas culturas e do conhecimento de mundo e tantas outras.

Usar a contação de história na aula estimula a imaginação, a criatividade, o senso crítico, promove a reflexão de diversas situações, sendo ainda uma prática necessária para formar sujeitos leitores que deve ser iniciada já na educação infantil, sem que se perca o prazer e o hábito da leitura nas demais etapas educacionais, sendo o docente peça chave na construção de tal prática.

O tema aqui refletido da importância da contação de história na educação infantil é relevante para todos os educadores que lidam diariamente com crianças pequenas, para que desde cedo sejam formados sujeitos não apenas alfabetizados, que apenas decodificam palavras, mas sim que visem o letramento, os preparando para as demandas sociais.

Através da contação de histórias a criança adquire conhecimentos e valores que servirão de base para decisões futuras, mas nem por isso deve perder a forma descontraída, alegre e encantadora que nos fazem ser grandes admiradores da literatura infantil.

Quando utilizada em sala todos ganham, com uma aprendizagem significativa, dotada de encantamento para quem lê e para quem ouve.

Conclui- se que a utilização da contação de história como metodologia a ser utilizada no trabalho docente é de extrema relevância, principalmente na educação infantil, etapa na qual a criança é inserida no universo escolar e a ludicidade é utilizada na construção das aprendizagens, sendo este um instrumento prazeroso que muito tem a contribuir para o desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

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

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1996.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura infantil em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

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

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Vol. 1; Tradução Bruno C.

Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura. 2ª ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SILVA, J. R. A hora do conto na escola: paradoxos e desafios. In: BARROS, M. H.T.C. ; SILVA , R. J.; BORTOLIN, S. Leitura: mediação e mediador. São Paulo: Ed. FA, 2006a.

ZIRALDO. A escola não está preparada para a mágica da leitura. Nova Escola, (Fundação Vítor Civita, nº25, out. 1988.

APROXIMAÇÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARTES COM FOCO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

RESUMO

A proposição do presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que cerne a disciplina de artes nos eixos temáticos da educação especial, produção e artes visuais. O objeto tem o intuito de analisar a reflexão do papel da arte no processo de ensino-aprendizagem acerca da educação especial. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis equívocos quanto ao direcionamento da teoria/prática em artes quanto ao contexto das palavras-chave apresentadas. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, artes, produção e educação especial e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. O campo de estudo é extenso, se considerarmos uma análise multifatorial e respectivas correlações pontuadas neste instrumento. Fazendo o uso da disciplina de artes e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre a educação especial são amplamente discutidas, e a aplicabilidade do ensino de artes acerca da educação especial como pertinente a formação integral do indivíduo, do cidadão.

Palavras-chave: Artes; Produção; Educação; Especial.

INTRODUÇÃO

A proposição do presente projeto visa apresentar possibilidades estratégicas teoria/prática no que cerne a disciplina de artes nos eixos temáticos da educação especial, produção e artes visuais.

O objeto tem o intuito de analisar a reflexão do papel da arte no processo de ensino-aprendizagem acerca da educação

especial. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis equívocos quanto ao direcionamento da teoria/prática em artes quanto ao contexto das palavraschave apresentadas.

O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, artes, produção e educação especial e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002, p. 58).

O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado.

E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados.

O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica de artes, produção e educação especial. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo.

Para tanto, os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002).

DESENVOLVIMENTO

Em relação aos aspectos artísticos é necessário saber, ou melhor, ter entendimento que passagens de uma cultura para outra devem ser consideradas em conformidade com eras culturais, ou seja, cultura oral, escrita, impressa, veiculada às massas, mídia e digital.

Segundo Gzgik e Arruda (2014, p.2) [...] "desde o início da história da humanidade, através das primeiras manifestações gráficas representadas nas paredes das cavernas",o homem já fazia uso da Arte, deixando sua marca e expressando seu dia a dia e registrando de alguma forma suas emoções, utilizando-se da Arte para se expressar e se comunicar entre si.



Fonte: https://www.sabra.org.br/site/arte-na-educacao-inclusiva/

Sendo assim, "a Arte foi e é utilizada como uma forma de despertar a expressão, a criação e a inovação, o agir e o pensar, oque a torna essencial para o desenvolvimento humano".

Nesta lógica, as formas de mensagem, comunicação, assim como signos são sinergistas na modelagem do pensamento humano. Sendo assim, há de se convir que este últimos são inerentes a própria configuração de ambientes socioculturais



Fonte: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15512/1/

JFM14062017.pdf

Para McLuhan (1964) a ênfase dada aos meios é passível de ocultação de determinações da própria comunicação, cultura e linguagem. Nesta lógica, o autor remete a ideia que o meio é capaz de influenciar a mensagem em comparação com a mensagem do autor.

Para Lunenfeld (1999a, p. 130) a constatação é que a mensagem e meio não são distintos, e sim, o meio sendo a própria mensagem. Todavia são considerações interessantes no que tange a complexidade semiótica dão subsídios para o ato comunicativo (LUNENFELD, 1999b, p.45).

Elencados anteriormente, os meios de comunicação permitem crescimento, multiplicação e disseminação de códigos e linguagens. Para Santaella (1992 [2003a], p. 222-230) as mediações sociais são decorrentes do uso de signos, linguagens e do próprio pensamento apresentado pela primeira.

Desta forma, os signos não podem ser considerados como indissociáveis das mais diversas formas de socialização e também da cultura. Sendo assim, pode-se pontuar que o meio de comunicação pode ser impactante no ciclo cultural quanto à criação dos modos de produção econômica, assim como política e influências (SANTAELLA, 2007).



Fonte: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2181/7-materiais-de-apoiopara-a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-na-escola

Todavia, pela ótica de análise social há de se considerar que ambientes sociais foram moldados no que tange a História da Humanidade, a oralidade, escrita, imagens, entre outros.

Em contrapartida, os ambientes moldados não foram criados em períodos considerados lineares, ou seja, uma etapa não depende da anterior para existir.

Mas, como efeito cumulativo existe a integração dos ambientes moldados, como é o caso da folha de papel para escrita (SANTAELLA, 2008).

Necessariamente, os ambientes moldados (cultura), por meio das eras, ficam atreladas à técnica em vigência. As formações culturais anteriores definem padrões semióticos que antecedem a técnica. Sendo assim, há de se considerar que anteriormente à cultura impressa, existiu a escrita não alfabética.

Neste interim, compreendendo os aspectos culturais das sociedades, a memória das escritas, ou memória da espécie, contribuiu e ainda contribui para aspectos da visualidade. Esta considerada ímpar na composição da arte moderna.

Considerando a arte como linguagem voltada à estética como o conhecer, fazer e expressar, denota a compreensão das mais diferentes visões do Homem no mundo. Sendo assim, para Ferraz e Fusari (1993) o intuito da disciplina "é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, que é considerado criador".

Para Pareyson (1984) a arte é "reveladora de um sentido das coisas" de modo que "um particular fale de modo novo e inesperado, uma nova maneira de olhar e ver a realidade".

Segundo Gzgik e Arruda (2014),

A Arte se apresenta de várias formas como na pintura, na poesia, na dança, na música, na arquitetura, na escultura, no cinema e no teatro, ela oferece experiências estéticas, visuais, táteis e sonoras, onde leva o ser humano a desenvolver expressões criativas, fazendo com que perceba o mundo ao seu redor. (GZGIK E ARRUDA, 2014, p. 25)

Sendo assim, acerca das considerações quanto à educação especial, a arte concebe a visão plural do trabalho e dos indivíduos, vinculando o exercício da sensibilidade, das vivências, significados e conteúdo (ARAGÃO, 2002).

Na Educação Especial, a Arte é eficiente e democrática, por desenvolveras múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais ser bem-sucedidanas artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas. (WEBER, 2017, p. 265).

Para Figueira (1995, p. 37) "desde o início dos tempos em todo o mundo, essas pessoas foram alijadas do convívio social, impedidas de participar e de desenvolver sua capacidade como indivíduo e cidadão".



Fonte: https://leiturinha.com.br/blog/a-arte-como-forma-de-inclusao/

Nesta lógica, a discriminação social das pessoas com deficiência advém das mais longínquas épocas da História do Homem.

Sendo assim, par Fonseca (1995):

Desde a seleção natural, além da seleção biológica dos espartanos que eliminavam as crianças mal formadas ou deficientes, passando pelo conformismo piedoso do cristianismo, até a segregação e marginalização operadas pelos exorcistas e esconjuradores da Idade Média, a perspectiva da deficiência andou sempre ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas (FONSECA, 1995, p.10).

Convém elencar que o passado remontou a casa e a roda dos expostos ou enjeitados, que teve sua origem na Itália no ano de 1198.

Decorreu no Hospital do Espírito Santo, e dotava-se de um dispositivo de madeira fixado no muro ou janela da instituição, ligeiramente de forma cilíndrica e com uma divisória no meio.

Na parte externa, a criança era colocada e, girava-se a roda e puxava um cordão para tocar uma sineta para avisar que um bebê havia sido abandonado. A pessoa que entregava a criança retirava-se imediatamente do local, para não ser reconhecido.

Este método era considerado mais ameno comparado ao infanticídio, mas do mesmo modo era difícil a sobrevivência dos pequenos (WEBER, 2000).

No Brasil a primeira roda data de 1726 na Bahia, logo após 1738 no Rio de Janeiro, em 1825 em São Paulo e em Desterro (Florianópolis) no ano de 1828. Apesar de a população brasileira ser de origem ruralista, estes abandonos em sua maioria aconteciam nas vilas da cidade (TRINDADE, 1999).

Muitas foram às razões dos abando-

nos nas vilas, o escândalo e a gravidez foram algumas das causas (WEBER, 2000).

Weber (2000) afirma que, no final do século XIX as rodas praticamente desapareceram da Europa, enquanto no Brasil elas foram criadas a partir do século XVIII. As rodas existiram até 1950 em nosso país.

Ademais, como possibilidade de aplicabilidade prática do ensino de artes em tempos modernos e no contexto da educação especial, o professor pode criar ambientes com a integração de várias linguagens e suportes favorecendo meios e formas para que ocorra a significação artística no campo dos sentimentos, sensações, ideias e qualidades.

Os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. (MELETTI, 2014, p. 52).

Vale pontuar que atividades de estruturação de capacidade criadora, raciocínio, percepção e domínio motor, além de diferentes formas de comunicação são bem quistas, tanto quanto a abrangência de soluções globais, quanto locais.

Neste interim, são necessárias apresentações que favoreçam a autoconfiança, socialização e desenvolvimento psicomotor na exploração e imersão do universo cultural discutido e disponibilizado. Sendo assim,

A Arte possibilita essa igualdade, pois através dela chega-se ao belo, que é apreciado por todas as pessoas, sem distinção de cor, idade, sexo, religião, nacionalidade. A Arte não tem fronteiras, e por essa razão, considera-se a maior forma de integração e de desenvolvimento humano, e ela é também um instrumento de ocupação, uma forma terapêutica e de desenvolvimento sociocultural. (WEBER, 2017, p. 264).

Ademais, a avaliação deve ser formativa no âmbito que o conhecimento deve ser explanado e discutido, tanto individualmente, quanto em grupo. Nesta ótica deve-se reconhecer os princípios de autoria e o professor sempre deverá aperfeiçoa-se e buscar novos conhecimentos, com uma postura de curioso e vigilante que acompanha as transformações do processo de ensino aprendizagem (TAVARES & MEIRA, 2017, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas são as concepções acerca do desenvolvimento da criança, estreitamente vinculado à educação. E, é na educação que se dão as práticas de ensino-aprendizagem, além da socialização entre todos os indivíduos da comunidade escolar.

O campo de estudo é extenso, se considerarmos uma análise multifatorial e respectivas correlações pontuadas neste instrumento. Fazendo o uso da disciplina artes e eixos temáticos apresentados, as considerações sobre a educação especial são amplamente discutidas, porém, a aplicabilidade em sala de aula é restrita.

O presente objeto propõe em âmbito geral, a aplicabilidade do ensino de artes acerca da educação especial como pertinente a formação integral do indivíduo, do cidadão.

Ademais, a escola como local privilegiado no desenvolvimento humano é capaz de fornecer subsídios para tecer estratégias de aprendizado que sejam bem aproveitadas.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, J. C. B.; DANTAS, E. H. M.; DANTAS, B. H. A. Efeitos da resistência muscular localizada visando a autonomia funcional e a qualidade de vida do idoso. Fit Perf J, v. 1, n. 3, p. 29-38, 2002.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M.F. R. Metodologia do ensino de arte. 1993.

FIGUEIRA, E. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon. 1995. FONSECA, Vitor da. Educação Especialprograma de estimulação precoce. 2.ed. Porto Alegre,RS: Artmed, 1995

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GZGIK, M; ARRUDA, G. A importância do ensino de artes na educação especial. CONAPE Franscisco Beltrão – PR, 01-03 de outrubro de 2014.

LUNENFELD, P. “The medium and the message”. Em The digital dialectic: New essays on new media. Peter Lunenfeld (ed.). Cambridge, MA: Mit Press, 1999a, p. 130-132.

_____. “Screen Grabs: The digital dialectics and new media theory”. Em The digital dialectic: New essays on new me dia. Peter Lunenfeld (ed.). Cambridge, MA: Mit Press, XIV-XXI, 1999b.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, v. 39, p. 789-809, 2014.

MCLUHAN, M. Understanding Media: The extensions of man. Cambridge, MA: Mit Press, 1964.

PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século XXI. In: PRADO, J. L. A. (org.). Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hackers Editores, 2001.

_____. Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. Cultura das mídias. 4a. ed. São Paulo: Experimento, 1992 [2003a].

_____. Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003b.

_____. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. A ecologia pluralista das mídias locativas. Revista da FAMECOS, n. 37, Porto Alegre, 2008.

TAVARES, T. B. R.; MEIRA, M. R. O professor de Arte e a Educação

Inclusiva: Cotidianos, vivências. Disponível em

https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/3842/3080> Acesso em 02 out. 2022.

TRINDADE, J.M.B., O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Artigo publicado na revista Brasileira de História. São Paulo, 1999, v.19.

WEBER, L.N.D. Os filhos de ninguém institucionalização de crianças no Brasil. Artigo publicado na Revista conjuntura social (Rio de Janeiro), jul. 2000, n. 4, p. 30-36.

WEBER, M. L. T. A importância da arte na educação especial. Revista

Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano, v. 2, p. 261-267, 2017.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANESSA GERALDI LEITE

RESUMO

O presente artigo aborda sobre a importância da música na Educação Infantil, pois sabemos que a mesma é um dos recursos utilizados durante a rotina de sala de aula e que faz-se essencial reconhecer os benefícios que trazem para o desenvolvimento infantil. Ao considerarmos estes aspectos,observamos que a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo suas particularidades e busca interagir com as demais crianças, dessa forma ao entrar em contato com a música, a criança passa a descobrir também o mundo á sua volta.

Palavras-chave: Criança, Educação Infantil, música.

INTRODUÇÃO

A música está presente em diversas situações da vida humana, desde há muito tempo atrás, na qual a mesma exerce as mais diferentes funções. Desde muito pequenas, as crianças convivem com a música,-logo o gosto pela música vai sendo adquirido, por essas razões,ouvir, aprender uma canção,brincar de roda, são formas de estimular o prazer musical. Dessa forma, compreender suas contribuições na primeira infância é um das formas de oportunizar o lúdico para as crianças, assim como também é uma forma de comunicação, pois a mesma é de fundamental importância para contribuir com a aprendizagem dos mesmos. Dessa forma, a música na educação infantil desenvolve a sensibilidade, observação, percepção, criatividade, entre outros, assim como também é considerada um facilitador no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Podemos considerar que ao trabalhar a musicalização na Educação Infantil oportunizamos com que as crianças se expressem, compreendendo suas emoções e sentimentos e aprendendo a lidar com seus próprios sentimentos. Nas brincadeiras infantis a música faz-se presente como forma de expressão e também para estabelecer regras, interações e aprendizagem, por essas razões apresentamos a importância de se trabalhar com música na escola desde bem cedo.

Diante do exposto, entende-se que o grande desafio é que a música na Educação Infantil venha a colaborar com o desenvolvimento da criança, almejando que essa não seja apenas uma prática descontextualizada, mas um complemento, um meio para o melhor entendimento e trabalho das muitas atividades realizadas na Educação infantil, que além de desenvolver a sensibilidade musical pode ainda ajudar no desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

PROTAGONISMO INFANTIL

O protagonismo infantil é algo que vem sendo construído ao longo da história da infância. Ao considerarmos que antigamente a criança era vista como um adulto em miniatura, podemos analisar esse percurso de mudança que ocorreu no decorrer do tempo, na qual a criança passou a ser considerada como um sujeito de direitos. A partir do século XVIII, as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, começaram a possuir um quarto único, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior na sociedade. Ali nascia a concepção de infância. Antes, como se viu, a infância era considerada um período sem valor. Agora a família começa a dar ênfase ao

sentimento que tem em relação à criança. Considera-se uma revolução este novo sentimento dirigido à criança. Ela começa a ser importante, apreciada por sua família e a infância é reconhecida como uma época da vida merecedora de orientação e educação.

Enquanto na Idade Média a criança era sem valor e suas responsabilidades eram trabalhar e chegar o mais rápido possível na fase adulta, no Renascimento se dá o início do processo de escolarização infantil.

Atualmente, diante de tantas transformações, a criança é um sujeito que tem voz, e por vez o protagonismo infantil é essencial e ganhou visibilidade na Educação.Dessa forma, saber o que as crianças pensam e sentem é um dos aspectos importantes da pesquisa educacional. Sendo assim, escutar a voz das crianças nas escolas vai além do processo de compreender suas vivências, escolhas, mas é uma condição política, da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes(SARMENTO; SOARES; TOMÁS, s/d, p. 3).

Consideramos que a criança possui várias formas de expressar-se, comunicar-se, de compreender e que essas formas estão sempre entrelaçadas em suas vivências e experiências, formando um único conjunto que está ligado ao seu desenvolvimento. Por essas razões, os espaços das escolas de Educação Infantil são de extrema importância pois eles devem promover contextos investigativos para que as crianças possam se descobrir enquanto sujeitos de direitos, valorizando todas as linguagens tanto verbais como não verbais. Assim, consideramos que a dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social de suas práticas (SANTOS, 2012 p. 10,11).

A escuta e o olhar do professor devem promover pesquisas, investigações no sentido de que possa refletir sobre sua prática pedagógica, assim como ampliarmos nossos olhares em relação as políticas públicas. É portanto, dessa maneira, que os espaços das escolas passam a ser voltados para infância, respeitando e valorizando a individualidade de cada criança, pois as mesmas são construtoras de conhecimentos, autonomia e competências. Sendo assim, faz-se de suma importância que a criança tenha vivência com a música tanto nos ambientes das Unidades Escolares, assim como também, no ambiente familiar, podendo expressar-se livremente, compreendendo o mundo á sua volta de uma forma diferente, sob o olhar da musicalização e da livre expressão artística.

Considera-se que a música na Educação Infantil é um dos recursos que promove a comunicação das crianças, sendo um meio facilitador para o desenvolvimento da oralidade, e por essas razões é fundamental que as crianças vivenciem vários repertórios musicais, na qual isso contribuirá para suas próprias preferências musicais.

O uso ou o trabalho com a música tem como enfoque o desenvolvimento global da criança na educação infantil, respeitando sua individualidade, seu contexto social, econômico, cultural, étnico e religioso, entendendo a criança como um ser único com características próprias, que interage nesse meio com outras crianças e também explora diversas peculiaridades em todos os aspectos. O ensino de música não tem o objetivo de formar músicos, a ela cabe incentivar a criatividade, já que algumas vezes a escola deixa pouco espaço para a criança criar e a música pode ser um caminho muito fértil para essa prática.

A CRIANÇA E A MÚSICA

A música é umas das formas importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, na qual está presente na vida de bebês e crianças promovendo com que este ambiente sonoro inicie seu processo de musicalização de forma intuitiva.Dessa forma, os sons produzidos pelos diversos lugares que o bebê frequenta, assim como os brinquedos sonoros são elementos que produzem curiosidade e descobertas por parte dos mesmos.

Desde que nascemos estamos predispostos aos sons e composições, iniciando assim o mundo da linguagem. Por isso, essa relação prematura favorece o desenvolvimento de nossas aptidões cognitivas, linguísticas e motoras. Por essas razões, os bebês ao longo de seu desenvolvimento vão ampliando sua expressão musical por meio das conquistas vocais e corporais, quando os mesmos cantarolam, batem palmas, batem os pés, entre outras formas de expressar a musicalização.

Segundo Brito (2003), a criança quando escuta música não quer dizer que abraça regras ou nota especificidades, mas sim vive aquele momento de aprendizagem. Sendo assim, a música é uma das áreas mais importantes para ser trabalhada na educação infantil, além de estimular a oralidade, a mesma traz efeitos significativos no campo da maturação social da criança.

Podemos considerar também que a presença da música na vida das crianças desde bem cedo contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, percepção, observação, criatividade e a auto-estima. Portanto, esse processo lúdico oportuniza para a criança o contato com o mundo da imaginação, de forma que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa.

Para Joly (2003),

A criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares (p. 116).

A música é um dos elementos que também proporciona a interação social, proporcionando a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, cognitivos e estéticos.

Podemos dizer que a criança quando canta várias vezes a mesma canção está praticando uma vontade social construtiva , aprendendo seu ritmo com prazer e alegria de crescer com os outros.

A música é uma linguagem musical capaz de expressar as emoções, por meio de sons presentes em nossa cultura. Portanto, a música é um importante instrumento a ser utilizada no desenvolvimento da criança, ela contribui para a socialização e integração entre as crianças, promovendo momentos de aprendizagens e descontração, sendo uma forma de expressar seus sentimentos e assim adquirir conhecimentos para melhorar seu desenvolvimento contribuindo para seu pleno desenvolvimento dentro e fora da sala de aula.

Praticar a musicalização em sala de aula requer cuidado, atenção, pois como nossa cultura é um misto de informações, deve-se evidenciar as culturas de outras regiões também, valorizar nossa tradição e as demais é uma forma de ampliar o repertório cultural, além de ser uma forma de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, deve-se trabalhar a música de diversas formas, incluindo cantos, parlendas, cantigas de roda, brincadeiras, entre outras, além de realizar pesquisas juntamente com as famílias e trazer para socialização com as crianças, incluindo instrumentos musicais, como por exemplo a confecção dos mesmos.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos espaços das unidades escolares de educação infantil observamos o quanto a música faz-se presente na rotina diária das crianças, pois a mesma é uma das formas de comunicação, e além disso, a música também promove um ambiente harmonioso tanto quanto as brincadeiras. Por essas razões, é fundamental que o professor selecione e oferece materiais que produzam sons, assim como outros métodos, para que a criança possa conhece-los e desenvolver cada vez mais o interesse pela música. De acordo com Ferreira (2012), alguns professores apreciam e até valorizam a música, mas em muitos casos, enfrentam a falta de conhecimento sobre essa arte. Dessa forma, a música não pode ser vista apenas como um mero preenchimento de tempo, mas deve ter como sentido a aprendizagem das crianças de forma lúdica.

É essencial que a música dê liberdade para as crianças, para seus movimentos e expressões livres no sentido de favorecer seu desenvolvimento sensorial e motor, fazendo com que a criança adquira ao longo do tempo um saber crítico e reflexivo. Dessa maneira, as músicas para chamar história, para brincadeiras, como outras, em momentos oportunos como de fato acontecem na Educação Infantil são essenciais, porém não são apenas formas de se trabalhar a musicalização com crianças bem pequenas, é fundamental que o professor proporcione momentos de descobertas vivenciado pela própria criança a partir da música, observando que para além de um recurso pedagógico, mas para o crescimento e desenvolvimento integral da criança.

Segundo Leda Osório (2011) estudos realizados permitem dizer que a infância é um grande período de percepção do ambiente que nos cerca, pois a criança é influenciada pelo que acontece a sua volta. A música é uma linguagem que comunica e expressa sensações, a criança desde o nascimento vive ao mesmo tempo em um meio onde descobre coisas todo tempo, pois sua interação com o mundo a permite desenvolver o individual.

Ao associar a música quanto ao processo lúdico, podemos considerar que esse é um dos meios que oportuniza significativamente o desenvolvimento integral da criança, contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Dessa maneira, a musicalização na sala de aula ´também é uma das formas de favorecer a interação entre professor e aluno, tornando aquela vivência mais dinâmica.

Para Godoi (2011), a música na educação infantil envolve um todo, promovendo o desenvolvimento do sujeito por completo. Por essas razões, é importante que a linguagem musical seja valorizada nos ambientes educacionais, pois contribuem significativamente para formação intelectual da criança, pois a mesma é uma fonte de estímulos, equilíbrio, na qual a criança explora e descobre seu corpo de forma lúdica.

Trabalhar com diversos gêneros musicais é poder ampliar o repertório do grupo, oportunizando com que as crianças possam ter suas preferências musicais, contribuindo assim com a formação da sua identidade, conhecendo os conhecimentos prévios de cada um, respeitando sua cultura e suas escolhas, promovendo a liberdade de se expressarem, principalmente suas emoções.

PRÁTICA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos que a música é uma ferramenta importante para o desenvolvimento infantil, consideramos que é fundamental que o professor crie estratégias para se trabalhar em sala de aula com as crianças, levando-se em consideração, o que os mesmos já sabem.

Uma das possibilidades de se trabalhar música na sala de aula é cantar repertórios musicais que envolvam os nomes das crianças, assim o professor irá promover a socialização entre os mesmos, na qual eles conhecerão uns aos outros.

Outra estratégia são os jogos musicais que são utilizados para trabalhar os sons.

Podemos conhecer os sons do nosso corpo, batendo palma, os pés, fazendo sons com a barriga, boca, entre outros.

Outra possibilidade é trabalhar com materiais recicláveis e contar com a participação das famílias, chaves velhas, tampinhas de garrafas são recursos que podemos utilizar para criar chocalhos.

É importante ressaltar que o trabalho torna-se significativo quando a criança vivencia desse processo de construção, auxiliando na confecção e após esse momento, na apreciação dos sons, na qual as crianças vão descobrindo e se redescobrindo.

As músicas cantadas também são formas de se trabalhar em sala de aula, na qual vamos apresentar algumas cantigas:

1,2,3, indiozinhos.

4,5,6, indiozinhos.

7,8,9, indiozinhos.

10, num pequeno bote.

Iam navegando pelo rio abaixo quando o jacaré se aproximou e o pequeno bote dos indiozinhos quase, quase, virou!

As cantigas de roda são apresentadas com gestos, na qual trabalha-se o corpo e movimento.

A cobra não tem pé,

A cobra não tem mão

Como é que a cobra sobe

No pezinho de limão A cobra vai subindo

Vai, vai , vai.

Vai se enrolando, Vai, vai ,vai..

Assim, podemos cantar e pedir também que as crianças se expressem por meio de desenhos, na qual podem criar suas produções de acordo com a música que cantaram.

Na educação infantil existem inúmeras possibilidades de se trabalhar a música e os benefícios que ela pode oferecer. Os materiais podem ser diversos, não necessariamente é preciso dispor de materiais caros. Isso evidencia que um trabalho criativo e competente colaborará com a criança para desenvolver sua criatividade, socialização, expressão e também serve como estímulo para o aluno da educação infantil aprender mais e de forma contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o trabalho com música na educação infantil é ampliar as diversas possibilidades que esse recurso nos traz, assim como abordamos nesse estudo. Dessa maneira, a música não pode ser apenas de forma mecânica, ou seja, para momentos da hora do almoço, ou de alguma brincadeira, mas é fundamental que esse processo seja leve e livre, na qual as crianças possam sentir, se descobrirem e redescobrirem, refletindo sobre as palavras que compõem as canções, entre outras possibilidades.

Considera-se que é na rotina da sala de aula, nas vivências com a música que nascerá uma prática significativa que considere esse recurso como elemento importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sendo assim, trabalhar com música é estabelecer uma relação de parceria na sala de aula, pois oportuniza um ambiente leve, alegre, permitindo com que a criança sinta-se livre para explorar as brincadeiras, às vivências do dia-a-dia, assim como também, contribui ricamente para o desenvolvimento da oralidade.

Durante o estudo, observa-se que a musicalização é uma das formas de se expressar e compreender o mundo á sua volta, dando novos significados, permitindo recriar outras possibilidades, assim como também, a releitura do nosso corpo. Quando estimulamos esse recurso em sala de aula e oportunizamos o contato com vários repertórios musicais, oferecemos a possibilidade da criança conhecer outras culturas e realizar suas próprias preferências.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. São Paulo:

Contexto, 2012.

GODOI, Luis Rodrigo. A importância da música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de curso. Londrina, UEL, 2009. Disponível em: https://goo.gl/3nceEv. Acesso em: 15/05/2017.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme, (2003). Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In:____. HENTSCHKE

MÁRSICO, Leda Osório. A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical das crianças. Porto Alegre; 2011.

SARMENTO, M.; SOARES, N.; TOMÁS, C. Participação social e cidadania activa das crianças. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. s/d. Disponível em: http://paralapraca.org.br/wpcontent/uploads/Participa%C3%A7%C3%A3osocial-e-cidadaniaativa-dascriancas.pdf. Data de Acesso:01/03/2021.

SANTOS, Núbia Schaper. As ideias fora do lugar das ideias: notas sobre a transição das creches públicas da assistência para a educação no município de Juiz de Fora. In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). Trajetórias de Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil. Juiz de Fora: Ufjf, 2014. p. 127-144.

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR

VIVIAN CRISTINA DE BARROS

RESUMO

A psicopedagogia é uma área que estuda a relação entre a aprendizagem e a mente humana. Por ser uma área ligada ao campo da saúde e da educação, a psicopedagogia requer formação específica e reconhecida nas entidades regulamentadoras. O profissional desse ramo tem uma série de possibilidades para o desempenho de sua profissão, uma vez que sua função principal é atuar nas questões relacionadas aos métodos de aprendizagem, envolvendo técnicas, formatos e dificuldades. Dessa forma, o presente artigo tem como foco discutir e refletir acerca do papel do psicopedagogo no ambiente escolar. Visa ainda apontar quais são as tarefas a serem desempenhadas e de que forma esse profissional pode auxiliar no bom andamento das atividades da instituição de ensino e, principalmente, na ampliação das possibilidades de aprendizagem e na redução das dificuldades.

Palavras-chave: Família. Escola. Cuidar. Educar.

INTRODUÇÃO

Sendo a psicopedagogia a junção da pedagogia com a Psicologia, a aprendizagem é o foco dos mais variados estudos na área educacional. Sabe-se que ela ocorre por meio da estimulação que o ambiente coloca sobre o indivíduo ao longo de sua evolução intelectual, psicomotora, física, social e emocional. Essa aprendizagem constante e evolutiva ocorre porque desde o nascimento, o indivíduo está inserido em uma instituição social organizada, sejam elas a família, a escola, o trabalho e o grupo de convívio. É justamente na interação que ocorre entre esses indivíduos de diferentes origens, que vai se construindo uma teia de saberes, na qual todos os membros têm contribuições, apresentando cada um de seus conhecimentos, suas experiências, valores e crenças.

À medida que a rede de conhecimentos vai se formando dentro dessas instituições sociais, muitas formas de aprendizagem são utilizadas, algumas com sucesso e outras com deficiência, assim cada vez mais é necessário inserir a Psicopedagogia nesses ambientes para estudar como ocorrem as relações interpessoais em cada um deles. Entendemos que esse profissional deve ser um mediador em todo o processo de aprendizagem e deve ir além da simples junção dos conhecimentos da psicologia e da pedagogia.

A psicopedagogia se dedica às áreas: educacional e da saúde, com o intuito de promover e ampliar as condições de aprendizagem para os indivíduos. Existem diversos campos de atuação para esse profissional, seja em consultórios voltados ao atendimento clínico, em empresas, quando ocorre a atuação institucional e, principalmente em escolas, local em que o psicopedagogo tem essencial participação e geralmente é requerido para o acompanhamento de questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

Dada à condição, um estudo sobre a atuação desse profissional tem relevância não só para as áreas de atuação, mas no âmbito social, no sentido de que o estudo é capaz de esclarecer em quais momentos faz-se necessário o acompanhamento especializado de um indivíduo, seja ele parte de um grupo de alunos em uma escola ou de qualquer um dos ambientes acima citados, em que o psicopedagogo tem condições de atuar e intervir.

O presente artigo se dedica a investigar o papel do psicopedagogo em instituições de ensino, apresentar quais são as suas principais funções e em que instâncias esse profissional atuam. A intenção é trazer à tona o que teóricos e estudiosos do assunto refletem e estabelecem como sendo o padrão na prática profissional desse tão importante elemento no processo educacional.

2. PSICOPEDAGOGIA E ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

A Psicopedagogia é uma área que estuda e trata com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. O Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) prevê as especificações da prática da profissão. O capítulo 1 do artigo I estabelece que a psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e educação, que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio: família-escola-sociedade.

O Código ressalta ainda que a intervenção do psicopedagogo é sempre da ordem do conhecimento relacionado com o processo de aprendizagem. Quanto ao trabalho psicopedagógico, o Código de Ética da ABPP expõe que pode ser de caráter preventivo e remediativo, e tem por objetivo promover a aprendizagem, podendo ser de natureza clínica ou institucional.

A legislação estabelece que para exercer a função de psicopedagogo é necessário certificado de pós-graduação emitido por instituições devidamente credenciadas, conforme Resolução 12, de 02 de outubro de 1983.

É importante ressaltar a psicopedagogia como complemento, uma ciência nova que estuda o processo de aprendizagem e dificuldades e que muito tem contribuído para explicar

as causas das dificuldades de aprendizagem, pois tem como objetivo central de estudo o processo humano do conhecimento: seus padrões evolutivos normais e patológicos bem como a influência (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento (SCOZ, 1992, p. 23).

Atualmente, a profissão de Psicopedagogo tem amparo legal no Código Brasileiro de Ocupação, ou seja, já existe a ocupação de Psicopedagogo registrada, graças ao trabalho da ABPP (Associação Brasileira de Psicopedagogia), todavia, isso não é suficiente. A profissão ainda precisa ser regulamentada, isto é, trata-se de mais um desafio a ser enfrentado.

No entender de Maria Cristina Mantovanini, doutora em Psicologia Escolar, para ser um bom profissional, é necessário estudar muito a fim de entender sobre afetividade, cognição e mundo inconsciente. Segundo ela, só assim é possível reunir a Psicologia e a Pedagogia. Ela vê na formação do profissional uma questão problemática, pois segundo Mantovanini, há poucas instituições de ensino sérias, que oferecem bons cursos. Na opinião da doutora, que também é integrante da Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP), a formação do psicopedagogo carece de mudanças. Os programas têm de ser mais longos e prever a experiência clínica obrigatória.

De modo geral pode-se dizer que o Psicopedagogo é o profissional indicado para assessorar e esclarecer, ao ambiente que promove formação educacional, a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem. Por meio de técnicas e métodos apropriados, o psicopedagogo possibilita uma intervenção, com efeito, psicopedagógico visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Nota-se que, na maioria das vezes, eles têm atuação preventiva.

Nascimento (2013) esclarece que suas pesquisas apontaram que o psicopedagogo deve atuar em diversas áreas, de forma preventiva e terapêutica, para sua formação profissional integral, pois assim passa a compreender os processos de desenvolvimento e das aprendizagens humanas, nessa estratégia irá recorrer a várias estratégias objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir.

Em linhas gerais os psicopedagogos atuam em duas grandes linhas, a terapêutica, na qual realizam tratamentos e acompanhamentos ou em uma linha preventiva, condição na qual vão trabalhar tentando evitar que problemas venham a ocorrer, planejando e preparando a melhor forma de interagir com os indivíduos.

Segundo Nascimento (2013), na linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, faz diagnóstico, desenvolve técnicas atenuantes, orienta escola e família, estabelece contato com profissionais parceiros, atuantes da psicologia, saúde e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento.

Na linha preventiva o psicopedagogo normalmente pesquisa as condições possíveis de se produzir a aprendizagem do conteúdo escolar. No entender de Nascimento (2013), trabalhando nesse viés preventivo, o profissional identifica obstáculos e elementos facilitadores, está especialmente preocupado com a escola, que na maioria das vezes é pouco explorada e, é justamente onde há muito que fazer isso porque a maior parte do processo de aprendizagem ocorre na instituição, seja na troca de relações com o professor, com os colegas ou com os conteúdos aplicados.

Na abordagem preventiva o psicopedagogo pode, por exemplo, desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação ou até mesmo, numa ação mais invasiva, atuar dentro da própria escola, inclusive na sala de aula como observador no sentido de auxiliar o professor regente.

Para Nascimento (2013), quando o psicopedagogo assume a função preventiva, cabe a ele detectar elementos que geram perturbações no processo de aprendizagem. Para tanto é essencial participar e entender como ocorre à dinâmica das relações da comunidade educativa, a intenção nesse caso, é favorecer o processo de integração e troca de experiências. Promover orientações metodológicas, bem como educacional, vocacional e ocupacional, também são tarefas pertinentes a esse profissional.

Nota-se que os psicopedagogos em sua maioria, tendem a atuar na linha preventiva, buscando prevenir os problemas de aprendizagem, ao invés de remediálos. Atuam principalmente na busca de diversos serviços pedagógicos dos quais os seus atendentes participam e na medida do possível, envolve o ambiente familiar e social em que eles vivem, pois a intenção é auxiliar no desenvolvimento do máximo de suas potencialidades.

Nessa perspectiva, segue-se a teoria de Tanamachi (2003), para ele:

> "o psicopedagogo não é um mero "resolvedor" de problemas", no entendimento do autor trata-se de um profissional que - dentro de seus limites e de sua especificidade ajuda na remoção dos obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento. O psicopedagogo ajuda a "formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico" (TANAMACHI E MEIRA, 2003, p. 43). O trabalho da psicopedagogia pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que surgem, principalmente, no contexto escolar. Inegavelmente a atividade representa um constante desafio, isso porque requer o envolvimento integral da equipe, bem como, exige que haja um desejo permanente de mudanças.

Para Nascimento (2013), ao psicopedagogo cabe:

• avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscar conhecêlo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades;

• encaminhar, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, etc.;

• propor a realização de diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber;

• estar preparado para auxiliar os educadores realizando atendimentos pedagógicos individualizados;

• contribuir para a compreensão de problemas na sala de aula, auxiliando o professor a ver alternativas de ação e demais técnicas para intervir;

• participar do diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem e do atendimento a um pequeno grupo de alunos;

• eleger a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo;

• estar mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos.

2.2 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO ESCOLAR

Não é privilégio de uma ou outra escola, todas enfrentam um grande desafio:

lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Almeida (2003) coloca que cada uma atua da forma que melhor lhe convém, mas também é comum a todas dedicarem-se na elaboração e implantação de uma proposta de intervenção que tenha capacidade de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem dos alunos, seja de forma global ou individualizada. Porém, diante das várias atribuições e da rotina atribulada das escolas, impede que a necessária atenção seja dada à investigação e atuação.

Considerando essa realidade comum nas instituições escolares, é que se defende a importância da presença do Psicopedagogo Institucional.

No entanto, defende Sena (2004):

É essencial que este seja um profissional qualificado, com formação específica na área e que, para buscar soluções pertinentes, se baseie, principalmente, na observação e na análise profunda da situação que lhe foi apresentada. Buscando não apenas identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas sim focado em promover as orientações didático-metodológicas necessárias naquele espaço escolar, conforme as características dos indivíduos e grupos (SENA, 2004, p.42).

Numa entrevista à Revista Nova Escola, a Doutora em Psicologia Escolar Maria Cristina Mantovanini, dá sua contribuição sobre a psicopedagogia na instituição de ensino. Segundo ela, é uma área do conhecimento que estuda e trabalha questões ligadas à afetividade e à cognição. No entender da doutora, na escola, o profissional pode desempenhar duas funções: uma é trabalhar diretamente com o corpo docente, atividade na qual vai abordar questões da dinâmica da sala de aula, da relação entre alunos e professores e, entre esses, estão incluídos o coordenador pedagógico e a família. E a outra é atender as crianças que estão apresentando algumas dificuldades em classe, geralmente no contraturno.

O papel do psicopedagogo no ambiente escolar é de suma importância, todo o trabalho realizado por esse profissional deve ser pensado a partir da instituição, a qual cumpre uma função social extremamente relevante que é promover o desenvolvimento cognitivo e disseminar os conhecimentos disponíveis. De acordo com Nascimento (2013), para que isso ocorra da melhor forma, prioridades devem ser estabelecidas, dentre elas cita-se: a busca da identidade da escola, análise do conteúdo e reconstrução conceitual, definições de papéis no relacionamento em busca de funções e identidades diante do aprender, estabelecimento do papel da escola no diálogo com a família.

O trabalho psicopedagógico tem como objetivo principal trabalhar os elementos que envolvem a aprendizagem, isso de uma forma que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons. No entendimento de Fagali (2002) é função do psicopedagogo no ambiente escolar "trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento".

O aprendizado não ocorre somente na escola, mas também é construído no contato com ambientes sociais, em casa, com a família que são elementos do mundo que a cerca. Por ser o primeiro vínculo da criança, a família é responsável por grande parte da sua aprendizagem. Considerando o exposto, cabe ao psicopedagogo no exercício de suas funções na instituição escolar, intervir junto à família das crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Solé (2000) ensina que qualquer intervenção dessa ordem tem um maior alcance quando realizada no ambiente em que o aluno desenvolve suas atividades e por meio das pessoas que, cotidianamente, se relacionam com ele. O autor explica que isso se deve ao fato de que os processos de aprendizagem se relacionam diretamente com a socialização e integração dos alunos no contexto sócio - educacional em que estes estão inseridos.

Sena (2004) explica que contribuir para

o crescimento do processo da aprendizagem e auxiliar em qualquer dificuldade que tenha relação com o rendimento escolar, também é do âmbito da psicopedagogia.

É papel do psicopedagogo que atua em instituições escolares, ter conhecimento de como o aluno constrói o seu saber, como compreende as dimensões das relações, seja com a escola, com os professores ou com o conteúdo e, principalmente, como os relaciona com os aspectos afetivos e cognitivos. Agindo assim o psicopedagogo contribuirá para uma atuação mais precisa dos professores com relação a seus alunos, gerando maior segurança a todos os que de certa forma são responsáveis pela aprendizagem.

Segundo Bossa (2000), a presença de um psicopedagogo no contexto escolar é essencial, ou seja, ele tem muito que fazer na escola. No entender desse autor a intervenção psicopedagógica no ambiente escolar inclui:

• Orientar os pais;

• Auxiliar aos educadores e consequentemente a toda comunidade aprendente;

• Buscar instituições parceiras (gerar envolvimento com toda a sociedade);

• Colaborar no desenvolvimento de projetos de intervenção (oficinas psicopedagógicas, treinamentos);

• Acompanhar a implementação e implantação de nova proposta metodológica de ensino;

• Promover encontros socializadores entre corpo docente, discente, coordenadores, corpo administrativo e de apoio e dirigentes.

Considerando que nem sempre uma instituição escolar poderá contar com um profissional desta área em seu quadro de funcionários, Bossa (2000) salienta que o papel da psicopedagogia na formação de educadores é primordial para o contexto escolar, principalmente quando se trata daqueles que atuam diretamente com o aluno. Essa formação consiste em preparar o educador para lidar com as dificuldades de aprendizagem com objetividade e segurança.

Segundo Bossa (2000), quando a metodologia didática inserida na sala de aula é aplicada com um olhar psicopedagógico, existe uma forte contribuição para uma aprendizagem realmente significativa, muitos fatores são abrangidos e o educando se percebe como um personagem protagonista no processo de aprendizagem.

2.3 AS INTERVENÇÕES DO PSICOPEDAGOGO

O planejamento também faz parte das atribuições do psicopedagogo no ambiente escolar. A respeito disso Sena (2004) esclarece que cabe a esse profissional refletir sobre as ações pedagógicas realizadas e suas interferências no processo de aprendizagem do aluno, bem como propor novidades e melhorias nestas ações.

A fim de esclarecer ainda mais esse tópico, sobre o que seja planejamento, Vasconcellos (2000) estabelece que seja algo bem amplo que pode ser compreendido de várias formas, dentre elas o planejamento está definido como:

Uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Ainda no que se refere ao planejamento escolar conta-se com a contribuição de Libâneo (1994), ele afirma que:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Portanto, a atuação incisiva sobre os procedimentos em sala de aula, organização do calendário escolar, proposição de atividades extraclasse, organização do plano pedagógico e estabelecimento de atividades didáticometodológicas são tarefas pertinentes ao psicopedagogo, uma vez que fazem parte do planejamento escolar e são essenciais para promover a aprendizagem e atenuar as dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo muitas informações foram encontradas e consideradas para a elaboração da presente reflexão. Muitas delas vieram a complementar o entendimento que se tem acerca da função do psicopedagogo, e em especial, o seu papel em ambientes escolares.

Indiscutivelmente, é possível perceber que muitos teóricos e pesquisadores do tema concordam em afirmar que o psicopedagogo é extremamente importante na instituição escolar. O principal argumento é que esse profissional trabalha para estimular o desenvolvimento de relações interpessoais, para estabelecer vínculos, para tal se utiliza de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo, o que mostra o quanto o psicopedagogo deve estar conectado com as novidades sobre o tema, manter-se atualizado, deve estar atento às inovações e trazê-las para a realidade da escola.

A intenção de esclarecer qual é o papel do psicopedagogo no ambiente escolar foi alcançada, em suma entendeu-se que, de forma geral, o seu ritmo de trabalho está relacionado com tarefas para envolver a equipe escolar, ajudando-a a ampliar e reforçar o olhar focado no aluno e a visualizar as circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando o aluno a superar os obstáculos que impedem o pleno domínio das ferramentas necessárias para o aprendizado. O profissional da Psicopedagogia propõe projetos favoráveis às mudanças educacionais e auxilia no desenvolvimento deles, visando à descoberta e o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vive de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com competência e segurança.

Resumidamente, pode-se dizer que atuando na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem, déficit esse que não tem apenas como causa as deficiências do aluno, mas que traz consigo consequências de problemas escolares o qual deve ser identificado. Dessa forma, o papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição.

O psicopedagogo propõe e auxilia o desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

Portanto, o trabalho psicopedagógico atinge seus objetivos quando consegue, por meio das técnicas, ampliar a compreensão sobre as necessidades de aprendizagem de determinado aluno e quando encontra espaço para que a escola viabilize recursos para atender às deficiências existentes no processo, seja ela causada pelos alunos ou pelo sistema de ensino. Um caminho para que isso aconteça é cumprir atividades como: analisar o Projeto Político-Pedagógico, verificar suas propostas de ensino e o que é valorizado como aprendizagem.

Com base nos estudos feitos, conclui-se que se existissem nas escolas psicopedagogas trabalhando constantemente com essas dificuldades, o número de crianças com problemas de aprendizagem seria bem menor e o trabalho do professor bastante facilitado.

Salientamos o que a doutora Maria Cristina Mantovanini ressalta sobre a reação das instituições de ensino à presença desse profissional. Segundo ela, nem sempre reagem bem à intervenção de um psicopedagogo, dessa forma o início do trabalho é geralmente difícil, mas o importante é de que haja persistência. Segundo Mantovanini a situação é contraditória, pois mesmo a escola estando sobrecarregada, quando a ajuda chega reage com desconfiança e descrença, alegando que psicopedagogo vem de fora para opinar e que não vive o dia a dia da sala de aula daquela instituição.

Então, o grande segredo é saber se aproximar e estabelecer uma relação de confiança, deixando claro que a intenção é contribuir com o processo e que, principalmente, sabe como fazer isso.

REFERÊNCIAS

ABPP. Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Disponível em Acesso em: 10 de maio de 2022.

ALMEIDA, S. F. C. (Org.). Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional. São Paulo: Alínea, 2003.

BASSEDAS, Eulália, et al. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BOSSA, Nádia. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

FAGALI, Eloisa Quadros. Psicopedagogia Institucional Aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 7ª ed. São Paulo, VOZES, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Editora Cortez. 1994.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

NASCIMENTO, Fernanda Domingas do. O Papel do psicopedagogo na instituição escolar. Publicado em 19 de Março de 2013. Disponível em http://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicopedagogo-nainstituicao-escolar. Acesso em 12 de maio de 2022.

SENA, Clério Cezar Batista, CONCEIÇÃO, Luiz Mário da e VIEIRA, Mariza Cruz. O educador reflexivo: registrando e refletindo. Recife, Ed. Doxa - 2004.

SOLÉ, Isabel; O assessoramento psicopedagógico. Tradução Beatriz. Affonso Neves, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). Psicologia escolar: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Proje-

to Político-Pedagógico. Ladermos Libertad-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VICHESSI, Beatriz. Entrevista com Maria Cristina Mantovanini. Revista Nova

Escola. Editora Abril. Jul. 2012. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/entrevista-maria-cristina-mantovaninidiagnosticos-doencas-psicopedagogia-693752.shtml. Acesso em 14 de maio de 2022.

TEMÁTICA INDÍGENA: MUITO ALÉM DE REFLEXÃO, EDUCAÇÃO COMO BASE

VIVIANE DA SILVA

RESUMO

A educação é um direito constitucionalmente consagrado, razão pela qual garanti-la não é apenas um direito de todos os cidadãos, mas também um dever do Estado. Devido a processos populacionais que envolvem misturas de ordem cultural, étnica, social e migratória, entre outras, foram gerados países multiétnicos e multiculturais. Seus habitantes requerem atenção especial em questões educacionais, pois, embora seja necessário ministrar educação em igualdade de condições para os habitantes de uma nação, é necessário também que sejam preservados os traços característicos das culturas e tradições ancestrais, em suma, que a educação diferenciada ou educação étnica é oferecida. A educação voltada para a temática indígena requer muito mais que simplismos advindos de explicações de senso comum, ela se faz presente nos mais diversos campos possuindo assim capilaridade. Para tratar dessa temática buscamos aqui delinear alguns problemas que nos causaram inquietação e posteriormente criamos uma reflexão acerca da temática nas escolas regulares. Esperamos que nossa contribuição seja de valia a comunidade acadêmica.

Palavras-chave: Indígena; Educação; Escolas; Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

A falta de respeito e a escassez de recursos criam um mundo de diferenças na educação. Muitas vezes, os sistemas educacionais não respeitam as diversas culturas dos povos indígenas. Poucos professores falam suas línguas e suas escolas muitas vezes carecem de materiais básicos. Materiais educativos que fornecem informações precisas e imparciais sobre os povos indígenas e seus modos de vida são muito escassos.

Apesar dos inúmeros instrumentos internacionais que proclamam os direitos universais à educação, os povos indígenas não gozam plenamente desses direitos, de modo que a diferença entre os povos indígenas e o restante da população permanece abismal na esfera da educação.

Muitos obstáculos à educação. As crianças indígenas são mais propensas a chegar à escola com fome, doentes e cansadas; são muitas vezes sujeitos a intimidação e o uso de castigos corporais continua a ser generalizado. A discriminação étnica e cultural nas escolas é um grande obstáculo à igualdade de acesso à educação, causando baixo desempenho escolar e aumento da taxa de evasão. As meninas indígenas, em particular, enfrentam problemas difíceis relacionados ao ambiente hostil nas escolas, discriminação de gênero, violência generalizada e, às vezes, abuso sexual, que contribuem para as altas taxas de evasão escolar.

Perda de identidade, preso em terra de ninguém. Quando os escolares indígenas são expostos apenas à ideologia nacional em detrimento de sua ideologia nativa, correm o risco de perder parte de sua identidade, sua conexão com seus pais e ancestrais e, finalmente, ficarem presos em terra de ninguém, o que os despoja de um aspecto importante de sua identidade sem que sejam totalmente assimilados na sociedade nacional dominante.

Invisível, sem nacionalidade e em perigo. Quando o nascimento de uma criança não é registrado, é menos provável que essa criança goze de seus direitos e goze da proteção fornecida pelo Estado em que nasceu. Por outro lado, quando seus direitos são violados, esse menino ou menina pode passar despercebido. Mais tarde em sua vida, ele não poderá votar ou ser candidato nas eleições. Essas crianças também correm o risco de serem traficadas e muitas vezes são atacadas por aqueles que exploram sua vulnerabilidade, forçam-nas a se tornarem mendigos, servos como escravos ou os recrutam como crianças-soldados.

A educação é muitas vezes irrelevante. Os estudantes indígenas muitas vezes descobrem que a educação que o estado lhes oferece promove o individualismo e uma atmosfera competitiva, em vez de modos de vida e cooperação comunitários. Não são ensinadas técnicas de sobrevivência ou trabalho adequadas às economias indígenas e, em muitos casos, retornam às suas comunidades com uma educação oficial irrelevante ou inadequada para suas necessidades. São obrigados a procurar emprego na economia nacional, que termina num círculo vicioso de fragmentação social, fuga de cérebros e falta de desenvolvimento, principalmente porque os empregos e salários a que podem aspirar em muitos casos não estão à altura das suas

conquistas.

Apesar dos esforços, nenhuma solução está à vista no futuro próximo. Mesmo em países onde o nível geral de escolaridade dos povos indígenas aumentou, e a lacuna de qualidade na escolaridade persiste, resultando em maus resultados educacionais dos povos indígenas. Condições de extrema pobreza, exclusão e isolamento não são um bom presságio para programas de educação sustentável e multicultural para os povos indígenas.

Dessa forma é primordial o conhecimento dessa temática no que concerne à educação das crianças brasileiras, o abismo criado tanto no campo histórico quanto cultural e econômico traz consigo uma grande defasagem nos aprendizados e na construção de uma memória e consciência que se voltem para as minorias. Portanto além de tratarmos da temática indígena nas escolas falaremos também da preocupação em abordar as nuanças culturais gerais que constituem a construção do respeito e igualdade.

INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS NAS ESCOLAS

Diferenciar o indígena nas escolas é a fase inicial do processo de reconhecimento, é o momento crítico em que se identificam algumas dificuldades para sua implementação, bem como os elementos do processo que ajudam a definir as características que a diferenciação indígena (interculturalidade) adquire dentro das escolas e quando deixa de fazer parte do processo para se tornar simplesmente uma meta. As escolas têm vivenciado uma difícil tarefa de identificar e reconhecer os alunos indígenas. A persistente ocultação da identidade indígena tem dificultado a identificação, assim como o fenômeno da invisibilidade do planeta alguns desafios igualmente complexos. Por um lado, é muito comum a declaração dos alunos de que "o índio é meu pai (ou qualquer antepassado), não sou mais", ou "o índio é meu povo, aqui somos outra coisa", e sem dúvida representa uma forma clara de dissimulação devido ao medo de ser discriminado. Por outro lado, a afirmação dos professores de que "não há indígenas aqui nesta escola" ou "eles não querem ser descobertos" são respostas que podem ser interpretadas como uma forma de ocultação de uma realidade que, segundo eles, pode afetar a imagem da comunidade.

[...] uma gritante ambiguidade: enquanto, por um lado, se verifica o redimensionamento do lugar das populações indígenas, na composição dos conteúdos, em tudo atenta às pesquisas mais recentes; por outro lado, se nota a permanência de aportes que se aproximam daquela antiga vocação: as populações indígenas são representadas conforme aquela cultura histórica que os via como ingênuos, vítimas dos colonizadores, cujo traço cultural fundamental era, fora a preguiça, a relação com a natureza. (COELHO, 2010, p.6)

O reconhecimento é um conceito abrangente de um quadro de direitos humanos culturais, linguísticos, educacionais, indígenas, assumidos ou negados dentro das escolas, que apresenta algumas dificuldades sociológicas e pedagógicas. Pareceu-nos normal que existissem esses tipos de afirmações e formas de ocultação da identidade indígena, pois sabíamos que eram formas ideológicas de homogeneização cultural, por meio das quais a cultura escolar se reproduzia. No entanto, diante dessa velha ideologia de homogeneização cultural ainda vigente nas escolas, o pluralismo cultural aparece paralelamente como uma política afirmativa.

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira. (BONIN,2008, p. 318)

Nas últimas décadas temos observado uma tendência educacional que busca conciliar esses direitos específicos dos povos indígenas com os direitos universais, incorporando a ideia de que existem tradições culturais opressoras e que os direitos humanos universais que podem ajudar a combater essa opressão. A educação intercultural que nos referimos busca nesses casos, não sem contratempos, conciliar as culturas indígenas com a cultura escolar homogeneizadora, os saberes indígenas com os saberes escolares. Em suma, o pressuposto geral sobre o direito de preservar as tradições culturais dos povos indígenas causa algumas dificuldades aos educadores, no sentido de dificultar o enriquecimento das relações entre as culturas em contato e relacionamento.

REINVENTANDO AS IDENTIDADES INDÍGENAS

A reinvenção das culturas indígenas é uma ação pedagógica típica que busca reivindicar as culturas indígenas exaltando o passado e petrificando o presente. É um fenômeno que podemos observar através das atividades realizadas pelos professores com o interesse de ensinar “culturas indígenas” e quando estas constituem conteúdos essenciais para a aprendizagem. Os professores argumentam, por exemplo, que não sabem o que fazer diante da demanda de aplicação da abordagem intercultural, porém, realizam o que entendem ser as ações de integração

positiva dos alunos indígenas na vida acadêmica e atividades culturais.

[...] hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 1997, p. 348)

Ao realizar este tipo de atividades "especiais", os professores tentam "recriar" as culturas indígenas e assim dar um valor positivo ao que é considerado indígena. Nesse sentido, poderíamos dizer que os professores junto com os alunos estão reinventando as culturas indígenas e produzindo um quadro escolar de uma cultura diferente. Wagner (2010) definiu esse fenômeno da invenção da cultura como uma prática humana específica e onde a invenção é também uma cultura. Essa cultura reinventada que os professores instrumentalizam com o ensino tem a peculiaridade de ter sido convertida em conteúdo de aprendizagem escolar a ser transmitido. Ou seja, em vez de ensinar através da cultura ou intraculturalmente construídas a partir de desenhos alheios às culturas de origem. Como veremos, essa perspectiva de ensino da criatividade está mais associada à cultura escolar, e os conceitos de cultura que utilizam constituem um legado da tradição escolar e uma forma de reinvenção da tradição escolar.

[...] desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão à sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades. (MENEZES e BERGAMASCHI, 2009, p. 89)

Além de ensinar a criatividade como forma de reinventar as culturas indígenas, podemos incluir também a enorme influência que os conceitos de cultura manipulados por antropólogos e historiadores tiveram. Hoje, por exemplo, quando os professores falam de cultura, imediatamente a associam ao passado indígena e à história, bem como à "reminiscência das culturas indígenas" e à riqueza que representam para a cultura nacional. Então, o fato de haver alunos de origem indígena nas escolas é como um estado de "exceção" para as escolas municipais. Continuam a utilizar o conceito de cultura para destacar as peculiaridades da cultura indígena e a diferença em relação à cultura nacional e universal, até mesmo para se referir à cultura local.

Essa ideia de cultura difundida pela escola é basicamente a forma não genética de transmissão de uma comunidade contínua, onde a comunidade é entendida como aquela entidade que compartilha a mesma cultura. De acordo com isso, a cultura é então o que uma população compartilha e o que a transforma em uma comunidade. Cultura e comunidade são definidas em termos de uma relação mútua: cultura é o que uma população compartilha e que a transforma em comunidade. "Comunidade é uma subpopulação de uma espécie, compartilhando os traços geneticamente transmitidos, mas distinguindo-se da população maior por algumas características adicionais: estas, de uma forma ou de outra, dependem do que a comunidade, ou subpopulação, faz. equipamento genético.

Um dos efeitos de tais representações é a produção de um lugar para eles sempre no passado [...] E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (BONIN, 2010, p. 78)

Por isso, quando os professores se referem à cultura, seu raciocínio é quase sempre acompanhado de um argumento demonstrativo sobre a existência de determinadas culturas indígenas e uma presença autônoma da cultura. São argumentos que se tornam uma forma de falar sobre as tradições indígenas e onde é difícil para elas questionar sua existência. Mesmo quando os professores tentaram direcionar suas atividades para o fortalecimento da identidade indígena, levando em conta algumas das recomendações fornecidas pelas instituições encarregadas de promovê-la, eles não conseguiram escapar das velhas conceituações e moldes evolutivos cunhados pela antropologia mexicana desde muito tempo até o século XX.

PEDAGOGIA DAS CULTURAS INDÍGENAS

A pedagogia das culturas indígenas é outra das formas típicas de ação pedagógica das escolas em questão, que inclui não apenas a atividade de ensino da cultura indígena, mas também o ensino com base na cultura indígena, ou seja, utilizando uma estrutura de ensino e aprendizagem indígena, epistemologicamente ainda não definido. A educação escolar indígena nas escolas mostra as características de um processo de longo prazo que se constitui, interrompe ou reconstitui, dependendo do caso, em estreita concatenação com a reforma política do Estado e as mudanças socioeconômicas inspiradas nas concepções neoliberais de desenvolvimento nacional (BERGAMASCHI, 2012).

Na última década, conquistou uma dimensão política e institucional de primeira

ordem e tornou muito mais visível os povos. Também acelerou a criação de novas bases legais e políticas públicas para a educação escolar, alterando gradativamente um processo adverso na educação pública. No entanto, com todo esse imenso potencial de mudança e enriquecimento ético, esse processo parece estar se enfraquecendo e perdendo presença na sociedade (MARCON, 2010).

Um resultado ideológico significativo dessa mudança é a substituição irreversível do paradigma da educação bilíngue pela chamada proposta intercultural, até então. É fato que as concepções de educação e escola mudaram, mas não de forma tão gradual e cumulativa como a sequência observada. É também um facto que a história científica os paradigmas da educação escolar indígena ainda é uma tarefa a ser feita (BERGAMASCHI, 2012). A atual interação entre o Estado e as organizações indígenas permite a convergência de modelos educacionais liberais com propostas críticas de resistência e emancipação incompatíveis e que revelam as profundas divergências em torno dessa questão. Assim, problemas fundamentais da educação indígena subsistem e permanecem sem solução, apesar das mudanças paradigmáticas. Refiro-me a problemas como as metodologias de ensino da língua materna e segunda língua, a construção étnica da escola bilingue, a concepção dos conteúdos curriculares, a promoção da autoestima positiva e da identidade étnica e a revitalização das línguas minoritárias.

No entanto, podemos postular uma coisa com certeza: as diversas orientações curriculares refletem a vontade política de influenciar o futuro da sociedade e da identidade indígena, redefinindo o papel da educação no vasto esforço para permitir a conquista do maior número de indivíduos de origem indígena. No entanto, a maioria das experiências pautadas pela abordagem intercultural ainda não alcança o enraizamento e abrangência escolar necessários (MARCON, 2010).

Mas, sem dúvida, o que se destaca no panorama continental, são os ajustes feitos pelos governos nacionais para inserir a interculturalidade, a competitividade, a diversidade e a pluralidade democrática em algumas políticas públicas. A partir das convergências globais, cada país identificou e construiu seus termos específicos, produzindo um notável enriquecimento e diversificação das reformas educacionais relativas aos povos indígenas.

Para as sociedades indígenas contemporâneas, a escola é uma instituição originária de outras formações sociais, que devem ser incorporadas de forma criativa. Sua readequação implica regras próprias em relação aos diversos aspectos curriculares (MARCON, 2010). A organização curricular da escola indígena é uma forma de concretizar o princípio do respeito aos próprios processos de aprendizagem e ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Em suma, como política pública, a educação indígena deve ser integrada, para dar mais poder aos atores locais, o panorama proposto implica em modificar as concepções sobre como opera e se enraíza uma mudança na educação. Até agora, argumentos demográficos e descrições psicológicas, linguísticas e sociolinguísticas de contextos indígenas têm sido utilizados principalmente para enfatizar a necessidade de mudanças, mas não derivam dessas descrições possíveis caminhos a seguir. O que é necessário é uma conceituação que destaque a unidade orgânica do setor educacional e enriqueça as inter-relações entre as diferentes dimensões da mudança integral na educação indígena e, nesse marco, estabeleça as prioridades e etapas a serem cumpridas.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INDÍGENA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No trabalho docente, como parte do processo de formação de professores de educação intercultural, são considerados tanto os saberes teóricos e científicos, quanto os saberes e saberes sobre a visão do mundo indígena. A tradicional relação hierárquica de formação típica da educação formal é concebida no sentido do processo didático. O processo didático pressupõe que o aluno não tenha o conhecimento do professor, mas que possa acessar esse conhecimento e se tornar um especialista como seu professor. Ou seja, o aluno é apresentado à dialética dos pesquisadores para a formação do conhecimento científico. Isso pressupõe que o professor ou o especialista faz você saber o que você não sabe e tenta saber

(COELHO2010). Nessa ordem de ideias, o especialista adentra a realidade cognitiva dos alunos, ou seja, no que diz respeito ao modo de imaginar as situações problemáticas e seu modo de agir. Assim, o aluno formado por meio de um projeto de educação intercultural é capaz de lidar com as situações problemáticas do ambiente escolar e agir em relação à natureza fundamental do conhecimento que se define como a capacidade de aprender a partir de um relação especialista-treinador-aluno e uma prática discursiva para um entendimento comum.

[...] a teoria do multiculturalismo contribui significativamente para o debate sobre as diferenças, estabelecendo bases teóricas consistentes, visando ao pleno reconhecimento, à proteção e à promoção dos direitos fundamentais dos grupos minoritários, nos quais estão inseridos os povos indígenas. Contribui, portanto, na construção de relações dialógicas apoiadas no reconhecimento da diferença, sem exclusões discriminatórias. Faz-se necessário aprender a conviver com o Outro, culturalmente distinto, a dialogar com esse Outro, para conjuntamente instaurar relações sociais mais justas e igualitárias (LOPES E CORRÊA, 2008, P. 472).

A prática de formação de educadores interculturais que considera a construção do conhecimento indígena é uma interação complexa, a evolução do questionamento e do processo de formação levam ao questionamento, quais são os elementos de troca intercultural entre saberes e saberes indígenas e saberes em educação que contribuem para a formação do saber profissional (CANCLINI, 1997).

De acordo com o exposto, a forma do professor se relacionar com o ambiente escolar e a comunidade indígena é uma relação bicultural que gera interculturalidade. Nesse contexto, as relações entre membros da sociedade e cultura, e membros de outras culturas, podem se tornar interculturais quando a concepção binária de cultura considera uma terceira via que leva em conta o contexto global de convivência entre tradição e modernidade. Este caminho supõe a presença de zonas de fusão, principalmente em termos de valores, atitudes e comportamentos. Nesse sentido, podemos falar de intercâmbio intercultural na formação inicial entre professores (CANCLINI, 1997).

CONHECIMENTO INDÍGENA NA CRIANÇA

É importante reconhecer que a criança ingressa na escola e traz consigo uma cultura adquirida na socialização primária, que inclui conhecimentos familiares e culturais aprendidos em sua vida em comunidade. Dessa forma, a criança “tem” conhecimentos prévios que o professor deve ampliar e articular interculturalmente em sala de aula; ou seja, é necessário que o professor desenvolva habilidades e atitudes que facilitem o trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula de acordo com as etapas de desenvolvimento cultural que seus alunos passam, e com os conhecimentos, valores e família e significados culturais que poderiam ser articulados ou contrastados com o conteúdo escolar.

Em relação à aquisição de conhecimento na criança, vale reconhecer a contribuição do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) cunhado por Vygotsky (1988) que, por sua vez, utiliza o conceito de interaprendizagem como andaime para a construção conhecimento indígena e cultural da criança. A ZDP é definida como a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração outro parceiro mais capaz, de modo que o professor deve ter a capacidade de conhecer" o conhecimento prévio do aluno e planejar a forma como ele poderá ser ampliado com o conhecimento escolar, no mesmo nível de importância.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, ou em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre pessoas como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isto também se aplica à atenção voluntária, memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento de escolhas, vontades... A internalização transforma o processo que se desenvolve e altera suas estruturas e funções. Relações sociais ou relações entre pessoas dão suporte a todas as funções superiores e modo como elas interagem (VYGOTSKY 1978, p. 57)

Deve-se reconhecer que a criança aprende ou interage em sua comunidade, a partir de seu envolvimento prático em atividades familiares e comunitárias, com o apoio de adultos ou pares mais capazes, para que a interação entre a criança e o contexto comunitário (entendido social e culturalmente) desempenha um papel essencial. A criança é um ser cultural, portanto o conhecimento é construído por meio da interação social mediada pela cultura, daí a importância de o professor conhecer os principais elementos culturais que identificam a comunidade em questão, a fim de facilitar o processo de identificação dos conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo como fontes de conhecimento indígena (CANEN, 2000).

É preciso reconhecer o processo de separação das atividades comunitárias que a criança tem desde sua incorporação às atividades escolares; em outras palavras, o fato de frequentar a escola faz com que as crianças não participem igualmente das atividades comunitárias e familiares, como a pesca; no entanto, os primeiros anos de vida são fundamentais para a aquisição de conhecimentos que os servirão para sua vida futura na comunidade.

Na realidade, o verdadeiro problema começa quando os professores aceitam que os indígenas são "diferentes" e reconhecem algo neles que os impede de serem tratados da mesma forma que seus colegas, que geralmente não falam espanhol "bem" e academicamente não têm o mesmo desempenho, ou seja, os professores aceitam a diferença, mas a qualificam com base nas desvantagens acadêmicas dos alunos indígenas. Ou seja, fica aquela vaga sensação de que os alunos indígenas não se integram na dinâmica das aulas como os demais alunos. Às vezes, esse sentimento é matizado com auxílio acadêmico para mitigar desvantagens e com medidas assistenciais individualizadas ou com decisões que acabam se tornando atos de separação e distanciamento físico (MARCON, 2010).

Em suma, diferenciar os indígenas nas escolas é uma ação pedagógica típica que acaba criando condições (estereótipos) para o distanciamento (físico) de alunos indígenas de alunos não indígenas, tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele. A ação peda-

gógica entendida como imposição e "violência simbólica imposta, de arbitrariedade cultural" que, sem querer, acaba se tornando uma ação pedagógica que segrega e principalmente quando no curso das escolas estão se tornando “sítios” exclusivos para os indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, a distinção pode ser feita entre cultura, culturas particulares e cultura em geral. Cultura em geral é tudo o que está relacionado à atividade social simbólica, expressiva, criativa de sentido, valores e normas, de consciência ou sensibilidade. Já as culturas particulares são os vários registros de significados, de pertencimento e de identificação que essa interação sócio simbólica gera concretamente, em tempos e lugares específicos, e que moldam de alguma forma, profunda ou globalmente, a personalidade e as atitudes dos indivíduos.

Assim, a cultura é um campo comunicacional que organiza um conjunto de atitudes cujos significados são exteriorizados nos códigos de conduta ou expressão, mas ao mesmo tempo são internalizados na memória social de um grupo em trocas simbólicas. Essas trocas identificam cada membro criando limites de reconhecimento e exclusão.

Em relação ao exposto, a interculturalidade pode favorecer a abertura ao estabelecimento de relações com o Outro, pois “a interculturalidade se refere a um pluralismo de valores, por um lado, e a relações de interdependência entre esses valores, ou entre sistemas e indivíduos que os usam. O pluralismo e as relações de interdependência caracterizam, de alguma forma, as relações entre pessoas de determinadas culturas originais. Assim, a interculturalidade é concebida como uma inovação que propõe outra filosofia e uma outra leitura do mundo. Esta forma de ver a interculturalidade demonstra a tendência associativa da natureza humana e compreende uma declaração, um programa como prática e uma aplicação. Desta forma, a interculturalidade pode levar a relações humanas respeitosas.

No caso da formação de professores de educação intercultural, é possível apontar e hierarquizar as diferentes formas de vida coletiva e reconhecer que a cultura ocidental que permeia a formação profissional é uma cultura particular, no mesmo grau que as demais, que se apresenta como dominante e serve como modelo de referência ou matriz de civilização.

Na educação infantil, o conhecimento do patrimônio sociocultural dos povos indígenas foi considerado no conteúdo da educação intercultural e assim a pedagogia constitui, ao mesmo tempo, um meio utilizado na formação de professores de educação intercultural para atuar no contexto das comunidades. A educação intercultural, neste caso, implica uma inclinação a favor da diversidade das expressões da vida humana e da própria cultura. Nesse sentido, a educação intercultural se apoia em um conceito humanista baseado em um capital dinâmico da diversidade. Este capital destina-se a ajudar os alunos a fazer a melhor escolha possível entre os vários modelos e oportunidades oferecidas por várias culturas. Com efeito, a educação intercultural exige um ato pedagógico que reconheça a diversidade e heterogeneidade das referências, valores, perspectivas e práticas que devem torná-los explícitos para aprender e construir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A; GOMES, L. B. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras, v. 12, 2012, p. 53-69.

BERGAMASCHI, M. A. (org). 2008. Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). Estudos culturais para professor@s. Canoas: Editora da Ulbra, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? Currículo sem Fronteiras. Volume 10, n. 1, pp.133-146, jan/jun 2010.

CANCLINI, Néstor García. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. Cadernos de Pesquisa, nº111. Dezembro, 2000.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. Caxambu: 2007.

LOPES, A.L.; CORRÊA, D. O multiculturalismo e os direitos fundamentais dos povos indígenas: a luta pela igualdade no Brasil da intolerância. Rev. Ciên. Jur. E Soc. da Unipar, v. 11, n. 2, p. 471-489, jul./dez. 2008.

MARCON, Telmo, Educação Indígena Diferenciada, Bilíngue e In-tercultural no Contexto das Políticas de Ações Afirmativas. Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2010.

VIGOTSKI, Lev. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

WILCEIA DOS SANTOS COSTA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade, refletir sobre a importância da afetividade na vida humana, nas relações familiares, convívios sociais e contexto escolar.

O objetivo é aprofundar conhecimentos acerca do tema, por meio de estudos e investigações de vários teóricos e concepções científicas.

Buscou-se reunir o pensamento de alguns teóricos de grande prestígio para a compreensão do tema proposto. Foi feito o levantamento bibliográfico com o intuito de abranger sobre os aspectos básicos, relacionados à afetividade e cognição em fase do desenvolvimento do bebê até a infância, na fase escolar.

A proposta visa maior compreensão a um tema complexo, como afetividade e desenvolvimento cognitivo, investigando o sentimento humano e quais efeitos provocados por ele no decorrer da vida.

Dentre os diversos objetivos que justificam o estudo a respeito deste assunto, podemos destacar inicialmente maior compreensão de um tema intrigante, como afetividade e desenvolvimento cognitivo, investigando e tentando entender melhor o campo do sentimento humano e quais os efeitos provocados por ele, o seu impacto no decorrer da vida.

1-Conceito de afetividade

Uma das dificuldades no estudo da afetividade é a definição do que realmente significa o termo. Na linguagem geral, afeto relaciona – se com sentimentos de ternura, carinho e simpatia.

O número de definições científicas sobre o termo é grande, já que a afetividade é estudada em várias áreas do conhecimento. Para Vygotsky (1896- 1934), a psicologia tradicional peca, pois separa os aspectos intelectuais dos afetivos. Vygotsky (1992, p.76) afirma que "os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas Inter- relações e influências mútuas".

A afetividade é muito complexa, por apresentar um grande grau de dificuldades, entre razão X emoção. Exerce um papel importante na percepção, no sentimento, na autoestima, na memória, na vontade, entre outros, além de ser um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana. [VYGOTSKY , 1992].

Graças à afetividade, as pessoas podem criar laços entre elas, laços esses não só baseados em sentimentos, atitudes. Segundo Wallon (1959) a evolução do indivíduo não depende somente da capacidade intelectual garantida pelo caráter biológico, mas também do meio ambiente que vai condicionar a evolução, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas.

Segundo Galvão (2008), a afetividade é um conceito complexo, abrange manifestações de emoções e sentimentos, podem ser negativos ou positivos como o carinho, raiva, amor, confiança, dentre outros.

De acordo com o dicionário Júnior da língua portuguesa FTD: Geraldo Mattos – afetividade significa sentimento de amizade que liga uma pessoa à outra: afeição, carinho – os amigos se abraçaram com afeto.

2. A afetividade e seus desdobramentos

2.1-Afetividade e as relações familiares

É na família, primeiro grupo que uma pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida na escola e sociedade.

A esse respeito Wallon (2000, p.122) diz: "É inevitável que as influências afetivas que rodeiam as crianças desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante". "Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário porque se dirigem, à medida que ela desperta".

A criança cria vínculos, desde recém-nascida, ao ser acolhido por pessoas mais próximas que interpretam seus movimentos e gestos como estados afetivos. O bebê se manifesta com vários tipos de emoções, expressando ao outro o desconforto, a alegria, por meio do choro ou riso.

Como se pode observar Wallon (1968) defende que, durante todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel, fundamental. Tem função de comunicação desde os primeiros dias da vida, manifestando- se, através de impulsos emocionais, estabelecendo o contato da criança passa com o mundo, através dessa interação com o meio, a criança passa de um estado de sincretismo para um processo de diferenciação, em que a afetividade está presente, permeando a relação da criança com o outro, construindo elemento para construção da identidade.

A afetividade, a princípio centrada nos complexos familiares, amplia sua escala na proporção da multiplicação das relações sociais e os sentimentos morais, a princípio ligados a uma autoridade que evoluem no sentido de respeito mútuo e de reciprocidade.

Içami Tiba (1998, p.27) destaca: "A família cobra que a educação seja dada pela escola, en-

quanto esta diz que deve vir de berço".

"A criança não aprende apenas no ambiente escolar, mas também através da família, amigos e pessoas que considera significativa, do meio e experiências do dia a dia (...)". [DAVIS e OLIVEIRA, 1994, p.23].

2.2-Afetividade e as relações sociais

As relações que o ser humano estabelece durante a fase infantil, são fundamentais na construção e desenvolvimento das relações da fase adulta. Freire

(2000, p.22) diz: "No que tange as emoções, reafirmamos a amorosidade e a afetividade como fatores básicos da vida humana e da educação".

Dessa forma, a partir do contato afetivo com pessoas que rodeiam desde a infância, as relações são construídas, podem auxiliar no desenvolvimento, de forma que alcance o principal objetivo da formação da criança para a fase adulta. Para Freire (2000, p. 41-44) "É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto históricos. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar".

O ser humano, ao longo de sua vida, vivencia diversas coisas, cria opiniões, influencia e é influenciado pela sociedade e cultura ao qual esta inserida, cria laços afetivos com familiares, assim como outras pessoas que vai conhecendo e se identificando ao longo da sua vida.

Segundo Rossini (2001, p.9) "A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento ate a morte. Ela está em nós como fonte uma fonte geradora de potencia e energia". Porém, suas escolhas são decididas, principalmente, com o embasamento da família e pessoas próximas durante a infância.

3-Afetividade no contexto escolar

A criança chega à escola, trazendo uma mistura de emoções e expectativas como o medo, a desconfiança, ansiedade, resistência, timidez, alegria e motivação.

Saltine (2008, p.100) corrobora com esta ideia ao considerar que "a criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado".

Assim cada estudante traz consigo sua vivência histórica, desde a mais tenra idade.

A escola para a criança é um contexto novo, é necessário que ela se sinta acolhida e seguro nesse novo ambiente.

Cunha (2010, p.41) acrescenta ainda "que a escola é um lugar privilegiado para a socialização, onde as relações afetivas possuem substancial valor. O aluno tem a necessidade de conviver, estabelecer relações, adquirir conhecimento".

Um dos papéis da escola e dos profissionais da educação é propiciar, no contexto escolar, atividades de interações entre os diferentes sujeitos com finalidade de promover afetividade e respeito entre todos os envolvidos.

Wallon (1987) citado por Galvão (2008) mostra as diferentes etapas e vínculos, bem como suas implicações como o todo representado pela personalidade; considerando o sujeito com um ser que se constrói na interação com o meio.

No cotidiano escolar notam-se muitas expressões de afetividade: momentos de carinho, afeição, solidariedade, mas também situações de embate, desentendimento entre alunos, educadores e profissionais da instituição, onde ocorrem várias interações entre pessoas advindas de meios sócio-culturais diferentes, com características e interesses diversos.

Para Chalita (2004, p.33) "[...] afetividade é ter afeto no preparo, afeto na vida e na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos [...]".

É possível perceber a importância dos vínculos afetivos na vida da criança, pois se trata de um ser que está em pleno desenvolvimento.

A esse respeito a LDB 9394/96, em seu artigo 29, preconiza que:

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

Sendo assim, afetividade acontece a partir do momento em que o sujeito se liga a outro pelo sentimento associado á história das relações sociais, onde a criação dos vínculos afetivos deve ser compartilhada para que os laços afetivos se solidifiquem.

Diante das ideias de Wallon (1979), podemos dizer que cabe á escola ampliar e promover um ambiente sócio afetivo e saudável para as crianças, promovendo uma socialização como forma de ampliação do convívio das crianças e todos da instituição escolar.

Em uma leitura mais detalhada dos parâmetros Curriculares Nacionais para a educação infantil (1998), a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas.

A instituição de educação pode refletir de forma favorável no desenvolvimento do ser humano, visando à qualidade de interações que serão representadas de forma positiva para o resto da vida, através da escola, família e sociedade, que irá visar o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões: física, social, intelectual e afetiva.

As emoções para Wallon (1995) possuem um papel fundamental para o desenvolvimento humano.

Para Piaget (1975) "[...] os aspectos cognitivos e afetivos são inseparáveis e irredutíveis [...]". Ainda de acordo com as ideias de Piaget (1975) "não existe estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos."

Para Carmen e Gládis (2001, p.31) organizadoras da obra "educação infantil pra que te quero"? , vemos que "o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, é proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades".

Baseando-se nessa ideia, podemos dizer que os profissionais da instituição escolar são agentes do processo educacional.

As psicólogas Davis e Oliveira (1998, p.83-84) em seus estudos retratam que, "a presença do adulto dá a criança condições de segurança física e emocional que a levam a explorar mais o ambiente e, portanto a aprender. Por outro lado, a interação humana envolve também a afetividade e a emoção como elemento básico".

3.1-Afetividade relação professor - aluno na sala de aula

A sala de aula é um espaço de vivencia, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Para Valdes (2002, p.24). "Assim, é impregnado de significado, é espaço de formação humana, onde a experiência pedagógica - o ensinar e o aprender- é desenvolvido no vinculo: tem uma dimensão histórica, intersubjetiva e intra-subjetiva".

Neste sentido, assume-se que a natureza da experiência afetiva (prazerosa ou aversiva, nos seus extremos) depende da qualidade da mediação vivenciada pelo sujeito, na relação com objeto.

De acordo com Fernandes (1991) toda aprendizagem esta impregnado de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculado. Na aprendizagem escolar, a relação entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros e escrita, não se da puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações, visto que, para aprender é necessário um vinculo de confiança entre quem ensina e quem aprende.

Segundo Pereira (2004) o ato afetivo é a realização do afeto. Ele se estabelece como forma de expressão do sentimento que o professor tem por si próprio e pelo aluno.

Toda relação refere-se às condições concretas pela mediação, planejadas e desenvolvidas, principalmente pelo professor. Piaget (1954) afirma que afetividade não modifica a estrutura do funcionamento da inteligência, porem é a energia que impulsiona na ação de aprender.

Numa sala onde a afetividade é levada em consideração, provavelmente formará indivíduos com condições para lidar com seus sentimentos o que contribuirá para um mundo menos agressivo.

Freire (1996) ainda nos diz que o professor precisa esta aberta ao gosto de querer bem. Não quer dizer que o professor tenha que querer bem a todos os alunos da mesma forma, mas ele não deve permitir que sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever de educador.

Tratar o aluno com afeto não significa tratá-lo com abraços e beijos, procurando agradá-lo, significa que devemos tomar atitudes que nos leva a sair da nossa indiferença, porque essa indiferença é justamente a falta de afetividade.

Segundo Fernandes (1991) o aprendizado só acontece quando há duas pessoas, e o aprendiz tem que adquirir confiança e ter afetividade com o que ensina se não houver um vinculo entre ambos nada se aprende.

Para Almeida (1999, p.107) "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor- aluno, uma relação de pessoa para pessoa o afeto está presente".

Freire (1998, p.29) afirma "não existe educação sem amor. Ama- se à medida que se busca comunicação com os demais".

A afetividade deve ser cultivada em todas as relações, não excluindo nesse caso a afetividade docente.

De acordo com as ideias de Chalita (2001, p.162), o educador deve ter:

[...] Luz própria e caminhar com os próprios pés. Não é possível que ele pregue autonomia sem ser autônomo; que fale de liberdade sem experimentar a conquista da independência que é saber, que ele queira que o aluno seja feliz, sem demonstrar afeto. E para que possa transmitir afeto é preciso que sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem.

O trabalho do docente em sala de aula desempenha papel vital na construção do aprendizado, pois é ele que estabelecerá os vínculos e as relações diante dos seus educandos, contribuindo ou não para esse processo.

Para Spazziani (2003, p.73) "Desse modo, a prática pedagógica é entendida como prática social que oportuniza, através da ação mediada entre professor e alunos, relacionando os processos sociais aos processos psicológicos".

Segundo Vygotsky (1993) para construir o conhecimento a criança necessita do educador e da interação com o meio, e essas informações são processadas e transmitidas com uma significação diferente e pessoal.

Para Dantas (1992) a afetividade manifestada na relação professor- aluno constitui um elemento inseparável. Destaca a importância de tecer um vinculo entre educador- edu-

cando. Educar é uma arte, pois manipulamos a educação com as duas mãos a do afeto e a das regras, são nesse ponto que o professor encontra a maior dificuldade, por ter que haver comprometimento, interesse, alegria e amor no que faz na hora de mesclar as duas coisas, para que o aspecto afetividade seja destacado e principalmente seja sentido pelos alunos.

Analisar a questão da afetividade em sala de aula, seja através da interação professor- aluno ou das dimensões de ensino, significa analisar as condições oferecidas para que se estabeleçam os vínculos entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdo escolar); ou seja, quando se discute que esse tema, discute- se um dos seus aspectos essenciais: o efeito afetivo das experiências vivenciadas pelo aluno em sala de aula, na relação com os diversos objetos de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa deste trabalho constatou- se que é necessária uma visão mais crítica acerca da afetividade, que a importância do tema para educação está no fato de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e estimular as crianças a aprender para a vida. Para que isso se torne possível é necessário que os adultos próximos a essas crianças sejam afetuosos e comprometidos com o seu bem estar.

É importante considerarmos que as emoções e os sentimentos que compõem o homem são formados de um aspecto de extrema importância na vida psíquica do indivíduo, visto que o conjunto de emoções e sentimentos estão presentes em todas as manifestações de nossa vida.

Cada ser humano possui personalidade própria, mas suas escolhas são mediadas e decididas, principalmente com base familiar, porém não se restringem somente a seus familiares, também estão inseridas na sociedade, no contexto escolar e dentro da sala de aula, tendo o professor como mediador no auxílio de suas conquistas afetivas e processo ensino aprendizagem.

Os resultados mostram que afetividade, além de mediar o aprendizado torna possível melhorar as relações interpessoais fortalecendo os laços de amizade, permitindo existir o respeito, solidariedade, generosidade, confiança.

A afetividade é essencial em todas as fases da vida humana, em todos os momentos e em todas as relações sociais.

REFERÊNCIAS

Artigos

Afetividade_ educação_infantil.pdf www.univar.edu.br GT07-3476—Int.pdf

30reuniao. anped.org.br

Importancia da afetividade na aprendizagem.pdf www.faceten.edu.br

JOSIANE_REGINA-BRUST.pdf www.uel.br

SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf www.fe.unicamp.br

SIGNIFICADO DE AFETIVIDADE- www.significados.com.br/afetividade/ TCC_LILIAN_FRADIQUE_GUIOTTI.pdf

t132.pdf

27reuniao.anped.org.br repositório.ucb.br 000880305.pdf www.lume.ufrgs.br

LIVROS

BRASIL, Ministério da educação e Desporto, Secretaria de Educação fundamental.

Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998. (vol.1-2-3. Conhecimento de mundo).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra,2000.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições, 1995.

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