ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 6 - Edição 3 Março de 2023 ISSN 25959042



EDITORIAL

Uma gestão saudável

Muitas pessoas são afastadas do trabalho por transtorno de ansiedade e pela síndrome de Burnout.

O ministério da saúde define a síndrome de Burnout ou esgotamento profissional como um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse, esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastantes.

Tudo isto é muito importante e além do volume de trabalho ela é uma doença ocupacional sobre a qual o gestor deve ficar atento e adotar estratégias para essa questão de saúde pois já sabemos que a OMS (Organização Mundial da Saúde) reconhece a mesma e lhe atribuiu um CID , um código internacional de doença, pela importância que a saúde mental é tratada.

A pandemia que vivemos recentemente aumentou o número de casos da síndrome de Burnout nas empresas, organizações e nas escolas.

Modernamente optamos por uma abordagem de prestar mais atenção às consequências que esta síndrome atinge os colaboradores, os professores e a todos aqueles profissionais que apresentam uma carga de trabalho considerável.

Por isso, um olhar atento, uma escuta ativa evitará que muitos cheguem ao auge da síndrome de Burnout, considerando prejuízos a si e às empresas onde trabalham.

Os gestores devem oferecer oportunidades para atividades físicas e de lazer pois estas aumentam a autoconfiança e evitam o declínio cognitivo das pessoas, além de estimular a memória, a empatia e o equilíbrio emocional e físico.

Oferecer sempre reuniões e eventos agradáveis para diminuir a tensão do trabalho. É preciso revisar sempre a carga horária dos funcionários, criar técnicas e métodos mais ativos para estimular a criatividade dos colaboradores.

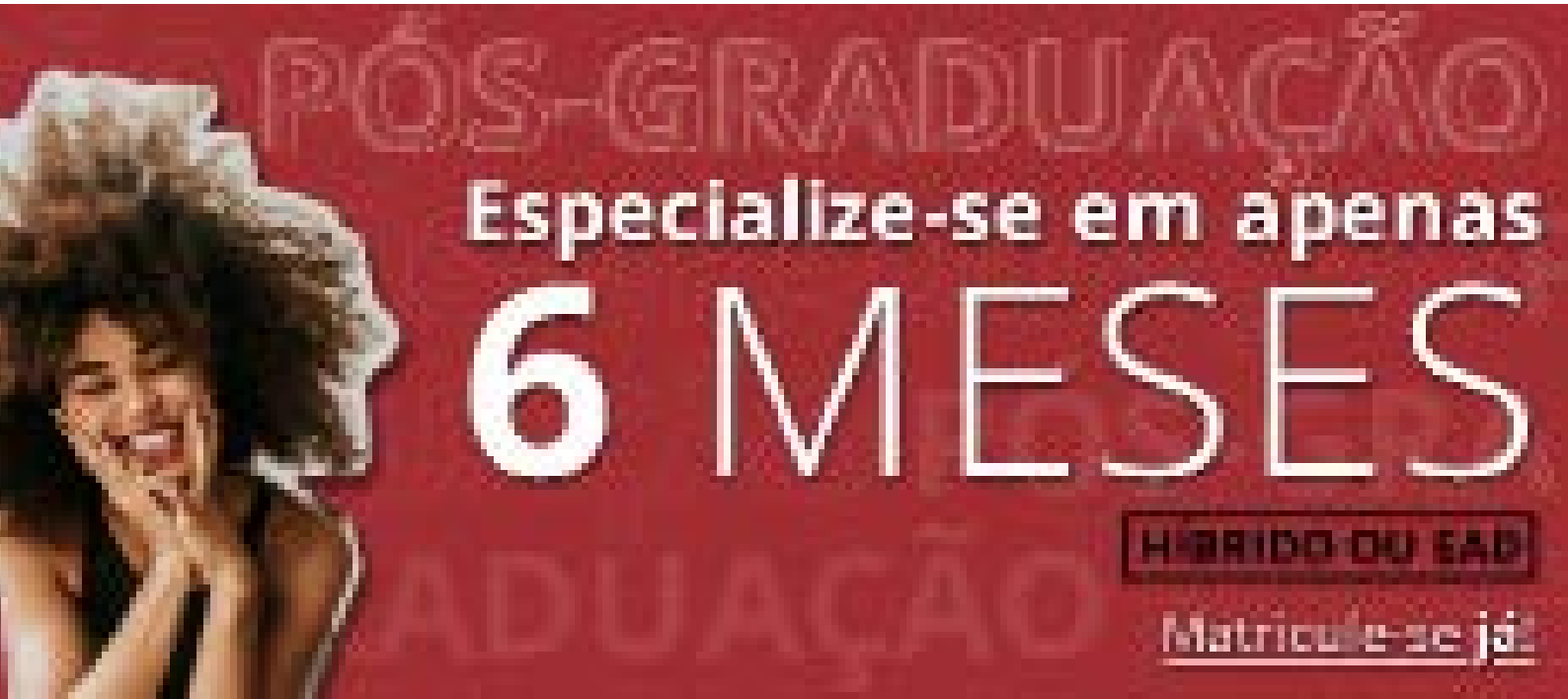
Considerar sempre as queixas, não duvidar das mesmas, não provocar sentimentos de impotência, pois em vez de ajudar infelizmente atrapalhamos.

Os gestores não devem desconsiderar a “dor” de quem sofre, pois isto é um sentimento muito complexo.

Conhecendo as causas, compreendendo os motivos dessa síndrome ficará mais fácil evitá-la, e até mesmo amenizá-la.

Precisamos ter segurança nas nossas atitudes como gestores e oferecer os melhores suportes para ajudar e auxiliar para que nossos colaboradores não sofram com a síndrome de Burnout.

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

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

3. SOCIEDADE: FATOR DETERMINANTE DO SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR
ALINE CAPONI GUSSI

4. O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ

5. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA BRINQUEDOTECA NO DESENVOVIMENTO INFANTIL
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

6. A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
ANDREIA CORTEZ DUARTE

7. AS BRINCADEIRAS, O LAZER E AS HABILIDADES EXPLORADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

8. A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE

9. ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS CRIADAS A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
ANTONIA MACEDO DE MARIA

10. OCORRÊNCIA DE HEMORRAGIA PÓS-PARTO EM MULHERES ATENDIDAS EM CENTRO DE PARTO NORMAL
BEATRIZ APARECIDA DA SILVA KISHIKI TAMURA

11. COMO A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA IMPACTA À EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

12. O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

13. A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

14. A LEITURA NO PROCESSO EDUCACIONAL
DAYANA ROCHA PAES

15. AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DOCENTES E SUAS INTERVENÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

16. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

17. BRINCAR FAZ BEM: O BRINCAR E SUAS POTENCIALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS E NOS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS
DOILVA RODRIGUES DA SILVA CAMARGO

18. O PROTAGONISMO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CARLA ALVES

19. OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI

20. O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS
ÉRICA GOMES SANTOS

21. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESPEDITA CORREIA DA SILVA

22. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE (JOGOS E BRINCADEIRAS) PARA UMA APRENDIZAGEM PRAZEROSA, EFETIVA E SIGNIFICATIVA
FERNANDA AGUILERA LOPES DOS SANTOS

23. O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
FLÁVIA CAMACHO

24. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLAVIA SILVA ALMEIDA

25. A IMPORTÂNCIA DA ANDRAGOGIA
GRAZIELA BURRINI SILVA

26. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

27. O CONCEITO DE LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE
IRACI ROLDÃO TONARELLI

28. AVALIAÇÂO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

29. INCLUSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR E DA BRINCADEIRA
JAQUELINE DOS SANTOS SILVA

30. T.E.A.: UMA NECESSIDADE ESPECIAL
JULIO CESAR FERRI

31. BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
KATMAN REGINA FORTES

32. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGENDAGEM: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DO FILME LOS ABRAZOS ROTOS
LILIANA OLIVEIRA NASCIMENTO

33. ARTE MODERNA E A OP ART
LILIANE LISBOA DA SILVA

34. PEDAGOGIA: O PRÊMIO
LÚCIA KUROKAWA

35. A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO

36. A IMPORTÂNCIA DOS ACHADOS DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO: PROJETO "BAÚ DAS DESCOBERTAS"
MÁRCIA COELHO CARDOSO

37. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
MARCIA PADILHA VITTURI

38. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INDÍGENAS E IMIGRANTES
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

39. A EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE EQUÂNIME E JUSTA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

40. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
MARIA IRANI ALVES

41. A RELAÇÃO ENTRE O ATO DE BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILANDE SOUSA DELFINO

42. LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO
MARILENE ROCHA

43. LETRAMENTO DIGITAL E AS METODOLOGIAS ATIVAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA, INTEGRAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

44. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

45. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FACILITADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
MÉRCIA SILVA MARIOTI

46. A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: DESAFIOS PERANTE A COVID-19
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

47. A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MONIQUE GALVÃO GOMES

48. ARTE-EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)
NATALIE DAMACENO FRAGNAN

49. PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NELMA GOMES RODRIGUES

50. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PATRÍCIA HORA DE MELO

51. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TRAGETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS
POLIANA BASTOS PIRES VENANCIO

52. O PAPEL DA LINGUAGEM DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS

53. JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

54. O UNIVERSO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSA DAS DORES RODRIGUES

55. A CULTURA E A ARTE
RUTH MONSALE

56. POTENCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COM BRINCAR
SANDRA ELOÍSA DA CRUZ ALENCAR SILVA

57. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GARBATO TEIXEIRA

58. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA DA COVID-19
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

59. RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO: UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO
SIMONE DA SILVA

60. A ARTE TERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUELI DE LIMA SILVA BARROS

61. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A LUDICIDADE DA ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
TÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA JORGE

62. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

63. EDUCAÇÃO EM FOCO DISLEXIA: DO CONCEITO A INTERVENÇÕES
THAIS SANTOS DE ARAUJO

64. RAÇA, RACISMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA

65. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM BASE NA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

66. AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.
É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL
Profª Maria José P. Natale
João Felipe Furlanetti da Silva Natale
Renato Eduardo Natale

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

17 de março de 2023

ISSN 25959042

NÃO DEIXE
SEU FUTURO
NAS MÃOS DA SORTE;

COMECE
HOJE MESMO
A ESTUDAR E LUTAR
PELO SEU
SUCESSO!



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 6, n. 3 (mar. 2023) – São Paulo: Iteq, 2023.

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

1. Arte visual. 2. Deficiência intelectual. 3. Gêneros literários. 4. Leitura. 5. Ludicidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDD 370
CDU 37

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Introdução à educação antirracista

Por que precisamos refletir sobre a educação antirracista nas escolas, qual é o papel dos professores para efetivação dos princípios trazidos pela Lei: 10.639/03

Todo tema polêmico traz consigo as dificuldades de abordá-lo e o destaque para o assunto racismo no espaço escolar ainda não é tratado como deveria ser.

Na escola é importante buscar materializar as ações de combate do racismo, à descriminalização e à formação das identidades das crianças negras...

"Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e negras brasileiras." – Gomes, 2005. P.43.

Logo, faz parte do papel da escola evitar que práticas racistas sejam reproduzidas como também promover o contato dos alunos com uma diversidade de etnias e promover o engrandecimento dessa atividade.

Entende-se por educação antirracista, como um veículo que pode vir a proporcionar uma melhor qualidade de educação desconstruindo preconceitos, racismo, discriminação para melhorar a prática da cidadania.

É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E para isso o olhar crítico é a ferramenta mestra.

Então todos nós precisamos ser comprometidos com o antirracismo e desenvolver pensamentos livres de estereótipos dos estigmas entre tantos males que o racismo causa nos nossos alunos negros e na construção de suas histórias de vida.

O cotidiano escolar é afetado por racismo, preconceito, discriminação e isto tudo acarreta aos envolvidos muitos males como rejeição, de baixa autoestima, falta de reconhecimento de sua capacidade pessoal de interagir, opinar... daí sua participação nas aulas, na sociedade ser nula.

Para os brancos essa vivência traz um sentimento irreal de superioridade proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial na escola e fora dela. A criança negra é atingida pelos maus tratos, agressões e injustiças e isto compromete seu desenvolvimento intelectual.

Mostrar a todos estes fatos e praticar a omissão é não respeitar a diversidade racial, as diferenças das pessoas que ocupam aquele espaço.

Precisamos falar sobre as diferenças humanas sem medo, sem receio, sem preconceito.

Nós, professores, temos que estar atentos e preocupados com situações onde o .racismo acontece.

Devemos analisar e refletir sobre os materiais didáticos que usamos ao observar atentamente as mensagens dos livros, dos folhetins, das propagandas etc que poderão reforçar o processo discriminatório que enaltece os brancos em detrimento dos negros.

Professores e educadores precisam observar a lei 10.639/03, trabalhar com seus alunos a cultura afro-brasileira e africana. Contos, músicas, romances que abordam os temas citados são bons caminhos para que essa prática seja inserida em sala de aula. As discussões sobre o racismo, o preconceito, a violência que poderão ocorrer a partir daí serão formas ricas de trabalho sobre a cultura afro- brasileira. Todos estarão lutando por uma educação antirracista, trazendo bem estar para todos os envolvidos e promovendo a construção de uma sociedade saudável para viver a democracia nas relações étnico-raciais.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA
ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI.....14

2. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA SINDROME DE DOWN
ALESSANDRA DE CARVALHO MEIRES.....19

3. SOCIEDADE: FATOR DETERMINANTE DO SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR
ALINE CAPONI GUSSI.....24

4. O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ.....32

5. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA BRINQUEDOTECA NO DESENVOVIMENTO INFANTIL
ANA CLEIDE NERY DE SOUZA.....43

6. A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE
ANDREIA CORTEZ DUARTE.....48

7. AS BRINCADEIRAS, O LAZER E AS HABILIDADES EXPLORADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA.....53

8. A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE.....57

9. ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS CRIADAS A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
ANTONIA MACEDO DE MARIA.....64

10. OCORRÊNCIA DE HEMORRAGIA PÓS-PARTO EM MULHERES ATENDIDAS EM CENTRO DE PARTO NORMAL
BEATRIZ APARECIDA DA SILVA KISHIKI TAMURA.....69

11. COMO A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA IMPACTA À EDUCAÇÃO INFANTIL
CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO.....78

12. O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA
CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE.....84

13. A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO.....91

14. A LEITURA NO PROCESSO EDUCACIONAL
DAYANA ROCHA PAES.....97

15. AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DOCENTES E SUAS INTERVENÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ.....104

16. AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DIOGO DE SANTANA MARINOTTO.....110

17. BRINCAR FAZ BEM: O BRINCAR E SUAS POTENCIALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS E NOS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS
DOILVA RODRIGUES DA SILVA CAMARGO.....117

18. O PROTAGONISMO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE CARLA ALVES.....121

19. OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE VASCONCELLOS HATORI.....128

20. O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS
ÉRICA GOMES SANTOS.....133

21. O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ESPEDITA CORREIA DA SILVA.....141

22. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE (JOGOS E BRINCADEIRAS) PARA UMA APRENDIZAGEM PRAZEROSA, EFETIVA E SIGNIFICATIVA
FERNANDA AGUILERA LOPES DOS SANTOS.....153

23. O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
FLÁVIA CAMACHO.....159

24. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
FLAVIA SILVA ALMEIDA.....165

25. A IMPORTÂNCIA DA ANDRAGOGIA
GRAZIELA BURRINI SILVA.....172

26. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO
HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS.....179

27. O CONCEITO DE LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE
IRACI ROLDÃO TONARELLI.....183

28. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA.....190

29. INCLUSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR E DA BRINCADEIRA
JAQUELINE DOS SANTOS SILVA.....198

30. T.E.A.: UMA NECESSIDADE ESPECIAL
JULIO CESAR FERRI.....204

31. BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
KATMAN REGINA FORTES.....208

32. CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGENDAGEM: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DO FILME LOS ABRAZOS ROTOS
LILIANA OLIVEIRA NASCIMENTO.....213

33. ARTE MODERNA E A OP ART
LILIANE LISBOA DA SILVA.....218

34. PEDAGOGIA: O PRÊMIO
LÚCIA KUROKAWA.....223

35. A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO.....230

36. A IMPORTÂNCIA DOS ACHADOS DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO: PROJETO "BAÚ DAS DESCOBERTAS"
MÁRCIA COELHO CARDOSO.....235

37. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
MARCIA PADILHA VITTURI.....242

38. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INDÍGENAS E IMIGRANTES
MARCILENE FRANCISCA DA SILVA.....247

39. A EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE EQUÂNIME E JUSTA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA.....251

40. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO
MARIA IRANI ALVES.....257

41. A RELAÇÃO ENTRE O ATO DE BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARILANDE SOUSA DELFINO.....264

42. LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO
MARILENE ROCHA.....271

43. LETRAMENTO DIGITAL E AS METODOLOGIAS ATIVAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA, INTEGRAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO.....277

44. A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN
MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS.....283

45. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FACILITADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
MÉRCIA SILVA MARIOTI.....290

46. A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: DESAFIOS PERANTE A COVID-19
MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO.....294

47. A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MONIQUE GALVÃO GOMES.....299

48. ARTE-EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)
NATALIE DAMACENO FRAGNAN.....306

49. PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NELMA GOMES RODRIGUES.....311

50. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
PATRÍCIA HORA DE MELO.....317

51. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TRAGETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS
POLIANA BASTOS PIRES VENANCIO.....323

52. O PAPEL DA LINGUAGEM DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS.....329

53. JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI.....338

54. O UNIVERSO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSA DAS DORES RODRIGUES.....343

55. A CULTURA E A ARTE
RUTH MONSALE.....349

56. POTENCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COM BRINCAR
SANDRA ELOÍSA DA CRUZ ALENCAR SILVA.....354

57. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SANDRA GARBATO TEIXEIRA.....357

58. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA DA COVID-19
SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO.....364

59. RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO: UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO
SIMONE DA SILVA.....368

60. A ARTE TERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SUELI DE LIMA SILVA BARROS.....374

61. PRÁTICAS EDUCATIVAS: A LUDICIDADE DA ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
TÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA JORGE.....379

62. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA.....388

63. EDUCAÇÃO EM FOCO DISLEXIA: DO CONCEITO A INTERVENÇÕES
THAIS SANTOS DE ARAUJO.....393

64. RAÇA, RACISMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA.....399

65. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM BASE NA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA.....410

66. AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS.....414

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS

GRADUAÇÃO

PRESENCIAL OU EAD

- Administração
- Design Gráfico
- Engenharia Civil
- Engenharia de Produção
- Pedagogia
- Recursos Humanos
- Teologia



Processo seletivo

1º semestre

2023

ITEQ
ESCOLAS

CONTOS DE FADAS NA INFÂNCIA

ALESSANDRA ALCANTARILHA BARIONI

RESUMO

O cognitivo e o lúdico faz parte do processo de interação e contribuição na infância no contexto dos contos de fadas. Diante desse processo, a criança desenvolve a comunicação e o conviver com outra criança. Através das brincadeiras e imaginação os contos criam um grande imaginário no mundo dos sonhos, além de provocar autonomia, emoção e o desenvolvimento do comportamento. O objetivo desse tema é mostrar o quanto pode influenciar psiquicamente e promover a formação e a progressão da personalidade das crianças, de acelerar resolução dos problemas internos e a contribuição dos valores afetivos na interação do mundo real com o imaginário, a criança quando participa do conto de fada ela torna o ensino aprendizagem prazeroso e protagoniza sua própria história. O professor deve respeitar a criança durante os contos e observar os estímulos provocador no imaginário da mesma a fim de que ele seja o elo das proximidades cognitivas.

PALAVRAS - CHAVES: Contos de fadas, Infância, aprendizagem.

ABSTRACT

The cognitive and the playful are part of the process of interaction and contribution in childhood in the context of fairy tales. Faced with this process, the child develops communication and living with another child. Through games and imagination, the tales create a great imagination in the world of dreams, in addition to provoking autonomy, emotion and the development of behavior. The objective of this theme is to show how much it can psychically influence and promote the formation and progression of children's personality, to accelerate the resolution of internal problems and the contribution of affective values in the interaction of the real world with the imaginary, when the child participates in the tale. as a fairy, she makes teaching and learning pleasurable and stars in her own story. The teacher must respect the child during the stories and observe the provocative stimuli in the child's imagination so that he is the link of cognitive proximities.

KEY WORDS: Fairy tales, Childhood, learning.

INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, os contos de fadas sempre foi o momento mágico e de sonho das crianças e também de muitos adultos. Os contos estimulam na criança o desejo de aprender a ler e a fazer de conta nas brincadeiras criadas com os contos, a criança quer apenas escutar as histórias e protagonizar o que viu. Conversa sozinha com seu imaginário, identifica com os personagens dos contos, sai do mundo real e vive o fantástico e fascinante sonhos do irreal. A finalidade da existência dos contos de fadas é aguçar no desenvolvimento do intelecto da criança psiquicamente, na promoção e compreensão enriquecedora da personalidade, além de contribuir no enfrentamento do desenvolvimento interno, e acelerar os estímulos do ensino aprendizagem.

Os contos de fadas vêm de encontro com reconhecimento do desenvolvimento da vida das crianças da primeira e segunda infância. As lembranças trazem recordações que transforma o lugar imaginário no Real. O benefício dos contos de histórias remete a infância em grandes benefícios afetivos, cognitivos, lúdicos e linguísticos para o ensino aprendizagem. É de conhecimento que alguns contos de fadas são considerados violento por ser negativo no aprendizado das crianças. O primeiro contato com o mundo lúdico das crianças veio através da literatura infantil, antes de aprender a ler e conhecer as letras, a criança reproduz sua própria história sem ter o livro em mãos.

O surgimento dos contos de fadas apareceu no século XVII, na França, com Charles Perrault, Irmãos Grimm e Hans Christiam Andersem, os primeiros contos foram organizados para literatura infantil, no entanto, encanta diversos públicos das mais variadas idades em todo o mundo, mas, com o decorrer dos anos alguns contos teve a necessidade de modificar para minimizar alguns impactos negativos das histórias originais.

Todas as adaptações dos contos tiveram a necessidade de alterações para atender de melhor maneira os aspectos lúdicos da infância atual que faz parte para a formação da criança. A história dos contos existe desde tempos antigos, passando de pai para filho e até hoje permanece presente.

O SURGIMENTO DOS PRIMEIROS CONTOS DE FADA NA INFÂNCIA

Os primeiros contos foram impactantes e assustadores, e não tinha nada de conto de fada, atualmente não faria sucesso com o público infantil. A infância remete

a significados respeitosos com direito social junto a sociedade. Os contos surgem com o aparecimento do escritor Charles Perrault fez uma adaptação para a sociedade, e logo surgiu os Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, seguindo a mesma linha de adaptação de Perrault atrás da suavidade e moral da história.

Para mostrar um exemplo de conto modificado veja a adaptação: " cachinhos dourados " na história original cachinhos dourados nunca existiu, e sim uma raposa que entrava na casa dos ursinhos. As histórias dos contos atuais têm preocupações com o significado de infância, dá sentindo para lúdico e cognitivo. Nessa condição foi desconstrução a negatividade de temáticas de violências e surge os benefícios de sonhar e interagir no mundo da literatura dos contos de fadas.

O LÚDICO NOS CONTOS DE FADAS

Através dos contos a criança interage no processo do ensino aprendizagem na melhoria de sua criatividade e curiosidades. A organização pedagógica torna os momentos mais prazerosos e divertidos, é através das práticas de contos que o educador vai reconstruir as histórias para despertar o lúdico com os personagens e brincadeiras.

Atualmente os livros didáticos tem mais participação das aulas que a literatura infantil. A criança ao brincar desenvolve a interação cognitiva, física e comportamentais. A criança se apropria dos conhecimentos de forma prazerosa através do lúdico.

As histórias dos contos de fadas fazem com que a criança desenvolva o imaginário e ao testar sua curiosidade das mais diversas formas de apresentação, seja simbólica através das encenações, de maneira que ela consegue projetar as narrativas de compreensão e descobertas internas na visão do mundo.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS DE FADAS PARA AS CRIANÇAS

A contribuição dos contos de fadas é de grande importância na vida das crianças, é o momento da experimentação e da vida de mundo. A criança acredita nas convivências da história na contribuição do seu desenvolvimento da personalidade e melhorando o contexto de mundo que elas estão inseridas.

Os contos de história são interdisciplinares, está ligado com os mais diversos meios de expressão como a música, figuras e movimentos, estimulando a aprendizagem nos primeiros anos de vida. É de fundamental importância que todas as crianças tenham participação do processo da contação de história, pois auxilia o desenvolvimento integral, na aprendizagem, no intelecto e no imaginário.

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética.... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. Sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH 2006, p.19).

Percebe que durante as atividades lúdicas a criança faz interação com os livros e com seus pares, após a leitura é muito prazeroso que ela relembra as histórias e imagens que ficou no imaginário das mesmas. A Criança vivência em seu imaginário essas histórias, experimentando ser cada personagem com o qual se identifica, seja príncipe ou princesa, super herói e até um vilão, tudo acontece ali na sua imaginação. Os finais dos contos sempre terminam perfeito e felizes, a criança acredita que as coisas do mundo da fantasia são para viver no mundo real.

A criança gosta de fantasiar e verter igual os personagens dos contos, é bom que viva esse imaginário que tem no sem interior, gosta de espelhar e se igual esses vilões, assim cria uma identidade pessoal e começa a entender o que é certo ou errado, todo esse processo no desenvolvimento e ajuda na compreensão de mundo e faz com que a criança socializa aos poucos no letramento.

Deve-se observar como a criança procede na escolha do seu personagem, é preocupar-se para que de algum modo não tenha preferência pelos heróis mal, se acontece dessa maneira, é o momento que o professor ou a família deve intervir de forma suave para orientar e entender a razão de tal escolha, caso contrário, a criança pode continuar a desfrutar das brincadeiras.

Os personagens dos contos têm grande contribuição para que a criança viva no seu mundo de autoafirmação sem que os adultos deem ordens. No momento da brincadeira a criança desenvolve seu cognitivo e consequentemente terá um ensino aprendizagem que a acompanhará no decorrer dos seus estudos.

OS CONTOS INFANTIS NA ESCOLA E FAMÍLIA

Dentro das residências das famílias mais pobres no Brasil, lamentavelmente os pais esperam que as crianças acompanhem o raciocínio dos adultos, e muitos esperam que a escola se responsabilize no processo do ensino aprendizagem. Ainda existe instituições que desacreditam na exploração dos contos infantis como reforço do ensino, pois entende que haja confusão na construção da compreensão no modo de ensinar os

educandos.

No entanto, quando a criança reinventa sua própria história ela amplia os repertórios para desenvolver suas práticas no meio o qual é inserida. A participação dos pais no conto de história para os filhos desde o nascimento, ajuda estimular a imaginação e curiosidade.

O educador deve oferecer uma história que seja bem trabalhada e acolhedora, de forma que tenha conformidade com as regras propostas. Nesse intuito é importante que a criança siga no sonho do imaginário e viva sempre feliz da melhor forma num mundo harmonioso e de fantasias.

A FORMAÇÃO DA CRIANÇA ATRAVÉS DOS CONTOS DE FADAS

A fazer quando adulto, é relembrar da infância que têm dentro de cada um. As histórias que foi lida fico encenada no imaginário e forma nossa personalidade mais fortes e torna essa criança num adulto com grande potencial no desenvolvimento psicológico, que é acumulado durante as escutas das histórias e contos da sua infância. Esse desenvolvimento psicológico atribui graças ao professor que deu durante os contos em sala de aula.

O professor é o elo entre a aprendizagem e o aluno. Nesse sentido a criança irá ter um desenvolvimento intelectual mais amplo e um caminho a percorrer mais cheio de significados e compreensão.

"Quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela. " (LAJOLO 2002, p.7)

É através dos contos de fadas que a formação da criança se dará mais completa, e trabalhar o imaginário no desenvolvimento do intelectual e a colocar será compreensão da personalidade de cada uma, conforme seu entendimento psicológico atingirá a imaginação pertencente ao mundo de sonho de cada uma delas e fará com que tenha mais interesse pela leitura. A família quando participa da contação de história, reforça os laços afetivos da criança.

OS CONTOS DE FADAS NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS ALUNOS

A criança quando na construção coletiva com seus pares, é muito importante para exercitar o desenvolvimento do imaginário, nas ocasiões das atividades dos contos das leituras em sala de aula e demonstrar suas potencialidades.

O professor deve atentar o que está proposto nessa construção do coletivo entre um aluno e outro, sempre respeitar o imaginário de cada um e trabalhar o coletivo dos pequenos.

Os mais variados contos estarão à disposição das crianças, assim terá liberdade de protagonizar sua história.

"Vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ações por meio da imaginação. " (SOUZA E SANTOS 2004, p.81), e deixar que a criança despertar suas curiosidades com o mundo externo.

O educador deve conhecer os contos literários para melhor elo de aprendizagem com a criança e um maior repertório de títulos literários.

"Seria formar o professor, inicialmente, como leitor da literatura infantil, instrumentalizá-lo para estabelecer relações dialógicas entre texto e leitor. " (SOUZA E SANTOS 2004, p. 84).

O IMAGINÁRIO DAS CRIANÇAS

A história está presente nos mais variados contos infantis, faz ressurgir possibilidades de um mundo mágico e sonho para a criança no sentido humano, e permeia o desenvolvimento leitor. O ato dessa magia está dentro de cada criança que aguarda que um adulto ajude a despertar nas interações e brincadeiras.

Dar à criança o gosto pelo conto e alimentá-la com narrações fantásticas, e se escolhidas com discernimento, é acelerar essa maturação com manipulação flexão e lúcida da relação real-imaginário. (HELD 1980, p.53)

No conflito da inquietação e hostilidade no mundo real das crianças, é preciso atingir o imaginário para provocar o desenvolvimento do intelectual e psíquico da realidade social imposta involuntariamente.

Foi com surgimento da burguesia e o crescimento da economia europeia começou a aparecer organização social, religiosa e cultural que pensasse na ideia de espaço para a criança, ou seja, assume parte participativa na família. A pessoa adulta da família começou a investir no futuro da criança, como educação e saúde e preparar para a vida social no futuro. Para os burgueses esse preparo será para educá-lo de acordo com as normas da alta sociedade. Os assuntos da época não exteriorizam muito com a literatura para a infância. Portanto a preocupação não era o imaginário da criança, e sim com o futuro dela mesma.

Encontramos aí ao mesmo tempo elementos de conduta infantil e conselhos morais, que hoje julgávamos inacessíveis às crianças. Isso explica pelas origens dos manuais de civilidade, que eram, em suma, re-

gistros dos costumes da aprendizagem, ainda muito influenciados pelos hábitos de uma época em que não se dosava a matéria transmitida às crianças, em que estas eram logo completamente mergulhadas na sociedade: tudo lhes era dado desde o início. As crianças misturavam-se imediatamente aos adultos. (ÁRIES 1981, p.184)

Através das cartilhas educativas era o ensino aprendizagem e principalmente os valores Morais da sociedade daquele tempo. Charles Perrault tinha as obras mais famosas da literatura folclórica Francesa, era na apresentação impressa. Atualmente com o passar dos tempos, os contos foram sofrendo alterações.

"Esses contos sofreram uma mudança de função: eles passaram a transmitir valores burgueses, conformando os jovens a um certo papel na sociedade. Apesar dessa mudança radical, foi mantido, nos contos, o elemento maravilhoso (presente nas fadas, das bruxas e nos demais seres fantásticos), que endossa, de modo substantivo, a participação da criança no mundo adulto. Assim por meio da magia, o infante foge às pressões familiares e realiza-se no sonho, ao contrário do que acontecia com relato folclórico entre a população pobre da Idade Média, quando a fantasia estava a serviço do escapismo e da conformação. " (AGUIAR 2001, p.80)

O CONTO COMO CONTEÚDO PEDAGÓGICO

O conto é riquíssimo como conteúdo pedagógico. A criança no encontro com a literatura de ouvir uma história de príncipe e princesa, ela deve abusar da imaginação e explorar o desenvolvimento do intelectual para expor sua ideia e praticar suas ações, assim ela conseguirá um ensino aprendizagem prazeroso.

Contar as histórias, fantasia a imaginação da criança, fazer exposição de livros e revistas, além de peças teatrais como atividade pedagógicas num mundo de sonhos e fantasias reais, faz com que a criança explora psiquicamente o aprendizado.

Estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças fica como responsabilidade da escola, pois é dentro dessa instituição que os educandos devem ficar a maior parte do tempo, por isso a escola deve ter um ambiente prazeroso e educador, além de oferecer um desenvolvimento positivo para sua vida futura e adulta. A escola é o local onde a criança vai conviver com as diferentes culturas, religião, convívio social dos mais diversos e as diferenças raciais, que na maioria das vezes o impacto racial é muito frequente.

Nesse contexto sempre há o profissional, como o professor que irá contribuir no processo de enriquecer e sanar a aprendizagem pedagógica para que essa criança viva em plena harmonia, e tenha formação para o convívio social que está inserida

Assim sendo, a criança quando ouvir as histórias inicia o interesse de superação da autoestima a compreender as defasagens de aprendizagem e posteriormente vir a ser um adulto responsável no mundo do trabalho. O conteúdo pedagógico através dos contos desperta valores da autoestima ocasiona audaz e pensante diante as mais diversas situações.

A criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-lo, brinca de escrever, ouve histórias que lhes são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e funções, é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo letrado, já que, de certa forma, é letrada. (SOARES 2009, p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de fadas como processo de formação na infância, possibilita a reflexão da vivência pessoal nas práticas de aprendizagem, é a melhor interação com o lúdico e o cognitivo. A família e a escola contribuem nesse processo da formação da criança, o conto e a brincadeira desperta o lúdico e ocasiona aproximação dos laços familiares e seu intelecto dentro da sala de aula.

O conto está na concepção do imaginário, do sonho e brincadeiras, que torna o Real no conto de fadas, o mundo de reintegração surreal de viagem nas histórias que vem ao seu primeiro encontro psíquico a qual a criança está inserida. A criança na escola ou em casa quer fazer o brincar de faz de conta, vive o imaginário interno.

O objetivo principal do conto de fadas é deixar explícito o quanto é essencial para o ensino aprendizagem, além de influência no desenvolvimento comportamental, autoestima e na progressão das personalidades das crianças. Entende-se que a escola é o lugar mais completo para o letramento da criança, é o local onde está presente a diversidade das coisas cotidiana, é o mundo externo para aperfeiçoar os primeiros letramentos através dos Contos de Fadas.

A criança que escuta o que o adulto ler, ela despertá interesse na leitura, torna mais tarde um adulto leitor. Esse elo é criado com o educador na escola que o ajuda aproximar dos livros e revistas no futuro. A leitura enriquece e reforça o aprendizado e letramento, o hábito de ler para a criança, ajuda no desenvolvimento intelectual.

Toda criança deve ter acesso no mundo fantástico da leitura. O conto de fadas nesse primeiro encontro literário e imaginário contribui na preparação de ouvintes

e leitores, para que possa compreender o maravilhoso mundo da leitura, e assim fortalece o ensino aprendizagem e seu desenvolvimento da personalidade.

Através dos contos a criança identifica com as mais variadas histórias, ou até em situações que vivencia no cotidiano, e lida melhor com o mundo real. Os contos de fadas propiciam grande contribuição para o fascinante mundo imaginário e de fantasia. Desperta o intelecto interno da criança e consequentemente ela tornará um adulto com visão de mundo.

REFERÊNCIA:

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da criança e da família. Trad. Dora Flaksman.2.ed. Rio de Janeiro: LTC.1981.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione 1984.

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

COELHO, N. N. O conto de fadas. Símbolos - Mitos - Arquétipos. 2º edição. São Paulo: Paulinas, 2009.

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

LAJOLO, Marisa. Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo. 6°ed.São Paulo: Ática, 2002.

COUTINHO, Afrânio. A Literatura no Brasil. 4. ed. ver. e atual. São Paulo: Global, 1997

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROCHA, Ruth. Contos para rir e sonhar. São Paulo: Salamandra, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 18 ed. São Paulo: Ed Ática. 2002.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. RJ. Zahar, 1978.

SOUZA, Renata Junqueira de. SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos. A leitura da literatura infantil na escola. In SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004. p.81-84.

SOARES, Magda. Letramento: um tema de três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 10 ed. São Paulo: Globo. 1982.

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 negativa 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 ex-

periências. 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.

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.

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.

ÇOLL, 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.

SOCIEDADE: FATOR DETERMINANTE DO SUCESSO OU FRACASSO ESCOLAR

ALINE CAPONI GUSSI

Resumo:

Neste artigo trataremos da influência que a sociedade exerce sobre a escola, determinando seu sucesso ou fracasso. As formas de organização social, cultural e ideológica determinam a escola que lhes convém ter. Há diferentes tipos de escola, constituídas por gestões, pessoas e situações diversas. Além disso, cada escola está inserida em determinado espaço e tempo singulares, mas todas têm em comum dois aspectos, o primeiro seria o fato de serem produzidas pela mesma sociedade, que diga-se de passagem é dominada por ideias elitistas, e o segundo aspecto seria o fato de ser a Educação um processo social e estar intrinsicamente ligada a mesma, ou seja, os conflitos e fracassos escolares são, na verdade, conflitos sociais que obviamente se refletem na escola, já que está é produto social.

Pontuaremos assim os principais motivos do fracasso escolar.

Palavras chave: Sociedade, Educação, Fracasso Escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir as questões sociais que envolvem o fracasso escolar.

Muitos autores tratam do assunto seguindo apenas a perspectiva no âmbito escolar, ou seja, levam em consideração somente questões internas da escola ou mesmo didáticas, desconsiderando a história da educação no Brasil, a sociedade atual e suas influências sobre a escola.

Estudando a História da Educação no Brasil veremos que, desde seus primórdios a intencionalidade de educar esteve atrelada a condições sociais e não ao genuíno desejo de Educar para a instrução e autonomia.

Os jesuítas tinham dois objetivos principais, o primeiro seria o interesse em catequizar os índios, convertê-los ao catolicismo não com o intuito principal de levá-los a religião (uma vez que estes foram "coisificados" e vistos pela própria igreja como seres sem alma), mas de ganhar adeptos que pudessem contribuir com recursos para a manutenção da igreja e que através dessa conversão pudessem, quem sabe, ter uma chance de salvação, o segundo e não menos importante, seria o de estabelecer relações e diálogo com os índios para descobrir a terra e extrair dela suas riquezas.

Podemos ver nitidamente as questões sociais atreladas à Educação já no período jesuítico, os índios foram "educados" para servirem de objetos de exploração em um território conhecido por eles e foram explorados juntamente com o território nacional, uma vez que estes possuíam por exemplo, colares com pedras valiosas e adornos que lhes foram retirados pela igreja que se aproximou deles com a desculpa de "educá-los", os índios foram educados não para serem instruídos ou livres, ao contrário, foram educados para a submissão à igreja e ao homem branco. Como base nesta pesquisa utilizaremos ideias de autores como Bourdieu, Althusser, Piletti e Saviani.

Para Bourdieu (1992), a escola funcionaria como uma instituição reprodutora das desigualdades sociais.

Althusser faz uma conexão entre a educação e o que chamou de "aparelhos ideológicos do Estado", dispositivos que quando acionados tendem a manter as classes dominantes no poder. As instituições escolares seriam um desses aparelhos.

"A educação é um processo essencialmente social, que consiste basicamente na ação das gerações adultas sobre as novas, podendo variar no tempo e no espaço, segundo os ideais e interesses dos grupos que a promovem, cada um é responsável por organizar suas experiências, neste sentido o próprio indivíduo vai se "auto educando" por meio do convívio social e dos estímulos que recebe socialmente, o que nada mais é que uma participação e interação social". (PILETTI, 1984).

Embora que toda educação possa ser de certa forma considerada

"autoeducação", o indivíduo educa-se sempre por ou para determinada situação, por meio de uns tantos recursos técnicos e humanos, que a sociedade lhe prepara cuidadosamente, tanto fora quanto dentro da escola.

Segundo Meksenas (2003), para Karl Marx (1846) a educação não é uma, ao contrário, toda educação é de classe, isto porquê a educação que a classe empresarial recebe difere da educação recebida pela classe trabalhadora, para o autor, Marx (1846), concebe a escola em nossa sociedade como instituição controlada pela classe empresarial e transmissora de sua ideologia que, treina trabalhadores para uma atividade onde estes serão explorados.

Assim, a escola está inserida em uma sociedade capitalista, que necessita de pessoas capacitadas para determinadas tarefas, a necessidade de mão de obra capacitada juntamente com a ideologia pertencente

a tal sociedade são o que de fato influenciam e acabam por determinar o que é importante ao aluno aprender.

Não bastasse isso, a escola sofre uma grave crise de identidade. Políticas públicas nacionais atrelaram o direito ao recebimento de benefícios sociais á frequência escolar, incentivando a população a frequentar as aulas para receber diversos tipos de "bolsa auxílio" (dinheiro), alimento, vacina, leite, entre outros. E utilizam como critério apenas a frequência e nunca o aproveitamento escolar. Além disso, socialmente a escola é tratada como "segunda mãe", essa visão maternal da escola consiste basicamente em responsabilizá-la pelos fracassos sociais e pela obrigação de cuidar e providenciar um futuro digno a seus cidadãos, diminuindo assim a carga do Estado com os mesmos.

Ainda de acordo com Piletti (1988), o fracasso escolar aponta obviamente para alguns fatores internos da própria escola (que são determinados socialmente), mas principalmente para fatores sociais, ainda que as escolas fossem semelhantes, apresentariam rendimento variado de acordo com características sócio culturais de seus alunos.

A família também é um dos fatores determinantes do sucesso ou fracasso escolar, isto porque, é na família que a criança vivencia suas primeiras experiências sociais e afetivas e é nela que adquire comportamentos, crenças e valores, deve-se levar em consideração a importância da participação familiar no processo de ensino e aprendizagem e educação de suas crianças, isto porque, cada criança é um indivíduo com sua singularidade e vivência própria, a escola deve valorizar o conhecimento de mundo do aluno e trabalhar para ampliá-lo. Mas acima disto, a escola deve conscientizar a família da importância de sua participação na educação de suas crianças.

Infelizmente, a falta de participação da família na educação de suas crianças e consequentemente na escola é uma realidade, isso fica nítido quando analisamos por exemplo, como citado acima, as questões dos programas sociais, muitas famílias, por terem tido uma educação deficiente, acreditando que apenas estar em uma sala de aula é o suficiente para se ter "sucesso na vida" sentem-se satisfeitas com a frequência destas crianças a escola e com a garantia de vaga assegurada pelo governo, assim, enviam a criança para a escola diariamente para não perder o leite ou o bolsa família, não cobrando o essencial que é uma educação que proporcione para esta criança condições de pensar por si mesma, se libertar da alienação e pressão das camadas sociais formadas para conter este aluno sempre em sua condição social.

Famílias que tiveram uma educação alienante e deficitária não conhecem o poder da mesma e acabam aceitando qualquer proposta que lhe é vendida como

"boa", isto funciona como uma cadeia e um grande círculo vicioso, pessoas que não conhecem o poder transformador do conhecimento e as questões sociais entranhadas á Educação facilmente contentam-se com pouco e educam ou aceitam que suas crianças sejam educadas para a alienação também, assim as camadas socialmente dominantes mantem-se no poder porque detém o conhecimento escolar enquanto que os outros, das camadas dominadas, permanecem acreditando que com o lugar garantido em uma sala de aula está tendo acesso a educação e que isto por si só lhe proporcionará, por exemplo, condições de igualdade e justiça social. Segundo Émile Durkheim (1978), educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social. Assim, sua ideia é de que a educação consiste na socialização metódica das novas gerações.

"A educação tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança estados físicos e morais que são requeridos pela sociedade política no seu conjunto". (ÉMILE DURKHEIM, 1978).

A finalidade da Educação é de desenvolver na criança, determinado número de estados físicos, intelectuais e morais, requeridos pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, pertença. Além disso, para o autor, cada ser é constituído de dois seres, um seria o ser individual e o outro seria o ser social.

O ser individual é aquele que diz respeito às características únicas do indivíduo, aquilo que ele traz consigo e que relaciona somente com ele mesmo, enquanto que o social é carregado de ideias, costumes, valores e tradições pertencentes aos grupos sociais nos quais estamos inseridos.

"A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela". (ÉMILE DURKHEIM, 1978).

Com isso, podemos dizer que, todo ser é constituído igualmente do ser individual e social e que ambos são produzidos socialmente e igualmente importantes e influentes na formação do caráter. Se todo ser é um ser constituído socialmente sua educação também é um processo social.

A sociedade não poderia existir sem que houvesse entre seus membros determinada afinidade, a educação perpetua e reforça essa homogeneidade fixando, de antemão, na alma da criança certas semelhan-

ças essenciais, reclamadas pela vida coletiva.

Por outro lado, sem uma diversificação, toda cooperação seria impossível, a educação assegura à existência desta diversidade necessária, isto porque, se a sociedade tiver chegado a um grau de desenvolvimento em que as antigas divisões, em castas e em classes, não possam mais manter-se, ela prescreverá uma educação mais igualitária como base. Se, ao mesmo tempo, o trabalho se especializar, ela provocará nas crianças, sobre um primeiro fundo de ideias e de sentimentos comuns a mais rica diversidade de aptidões profissionais. Se um grupo social viver em estado permanente de guerra com sociedades vizinhas, ele se esforçará por formar espíritos fortemente nacionalistas ou se a concorrência internacional tomar forma mais pacífica, o tipo que procurará realizar será mais geral e mais humano.

A educação não é, pois, para a sociedade, senão o, meio pelo qual ela prepara no íntimo das crianças, as condições essenciais da própria existência. Sendo assim a educação é um processo estritamente social para a manutenção da vida e existência social e humana.

Pode-se ver, apesar das aparências, que aqui, como em qualquer outro lugar, a educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais, isto porquê existem sociedades em que esses predicados não são cultivados; e mais, que eles têm sido muito diversamente compreendidos, segundo cada grupo social considerado. É preciso saber, por exemplo, que conhecimentos de uma sólida cultura intelectual nem sempre foram reconhecidas por todos os povos. A ciência, o espírito crítico, que hoje tanto valorizamos, durante muito tempo foram tidos como perigosos. Os homens desejam e buscam a ciência na medida em que a experiência lhes mostre que não podem se manter sem ela.

Ora se levarmos em consideração a afirmação deste autor, notaremos que ele trata da necessidade de conhecimento do homem de acordo com as necessidades que este teria para viver ou sobreviver, ou seja, necessidades básicas para sobrevivência humana e consequentemente social.

De acordo com Piletti (1988), é na infância que o processo educativo torna-se mais intenso, proporcionando assim o instrumental de que o indivíduo precisa para tornar-se um ser social.

"Não é a consciência dos homens que determina o seu ser social, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência". (KARL MARX – A Ideologia Alemã, 1846).

Para Karl Marx (1846), a escola é reprodutora da ideologia capitalista e que serve aos interesses da classe empresarial como se servisse aos interesses de todos, ou seja, o processo de escolarização é social e difere de acordo com as classes sociais. Diversos autores como Bourdieu, Meksenas, Establet, Baudelot, Althusser, entre outros, aprofundaram seus estudos na teoria marxista.

Meksenas (2003), afirma que:

"A escola que inicialmente aparece como única e tratando de todos da mesma maneira, após ser analisada mostra-se dualista e dividida, na verdade, a escola é a instituição mais eficiente para segregar pessoas, dividir e marginalizar parte dos alunos com o intuito de reproduzir a sociedade de classes".

Após um aprofundamento em pesquisas neste sentido, diversos autores puderam constatar a existência de uma escola dualista, ou seja, uma escola que trata seus alunos de maneira diferenciada de acordo com a classe social a que cada um deles pertence.

Establet e Baudelot (1977), chegaram a mesma conclusão após realizarem pesquisas nas escolas da França, onde descobriram a existência de duas redes de escolarização: uma destinada aos filhos dos membros da classe social e outra destinada aos filhos de membros da classe trabalhadora e afirmaram que:

"A classe dominante tem acesso às melhores escolas, seus alunos tem mais tempo e recursos para estudar, enquanto que os trabalhadores, sem recursos financeiros, são obrigados a aceitar as piores escolas. Além disso, a classe empresarial, por dispor de recursos financeiros, pode enriquecer seus estudos participando de cursos especiais de línguas estrangeiras, música, dança ou esportes, enquanto que a classe trabalhadora encontrase limitada a frequentar os cursos que lhes são oferecidos, sem condição alguma de frequentar cursos complementares e de aperfeiçoamento". (ESTABLET E BAUDELOT,1977).

Para os autores, a escola capitalista é dualista (isto porquê, a escola não pode ser única em uma sociedade dividida por classes), segrega os mais pobres e proporciona condições escolares sempre favoráveis aos herdeiros da classe dominante, ou seja, a escola não é um centro de pureza e harmonia num mundo em conflito. Os fins da educação não são apenas diferentes, mas opostos. Ao contrário, a escola sendo uma instituição produzida socialmente também é participante de todos os conflitos e desigualdades sociais.

"A classe empresarial escolariza-se para se manter no poder, enquanto isso a classe trabalhadora é escolarizada para manter-se na condição de classe dirigida". (ESTABLET E BAUDELOT, 1977).

Diversos autores por meio de suas pesquisas revelam uma escola dualista, reprodutora, injusta e com interesses elitistas, isto nada mais é do que o reflexo de uma sociedade classista onde um educa-se para dominar e o outro é educado para servir.

"A escola é uma instituição reprodutora e legitimadora da dominação e das desigualdades sociais, a cultura escolar é a cultura dominante disfarçada". (BOURDIEU,1992).

As diferenças nos resultados escolares são vistas como diferenças de capacidade, mas, na verdade dependem da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. Com isso a escola cumpre o papel de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A reprodução acontece porque os alunos que pertencem as classes dominantes, dominam também a assimilação da cultura escolar e com isso tendem a alcançar o sucesso escolar. A legitimação das desigualdades sociais ocorre pela negação do privilegio cultural dissimuladamente oferecida aos filhos das classes dominantes. O efeito provocado pela legitimação é duplo, e se manifesta tanto aos filhos das classes dominantes, quanto aos da dominada.

Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo, não se reconhecem como herdeiros, suas aptidões culturais parecem ser naturais, fazer parte de sua personalidade. O segundo grupo, sendo incapaz de perceber o caráter impositivo da cultura escolar, tende a atribuir suas dificuldades escolares a uma inferioridade pessoal (falta de inteligência ou de vontade por exemplo).

Para Bourdieu (1992), o maior efeito da violência não é a perda da cultura familiar, mas o reconhecimento da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduz numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais, em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados e ou valorizados.

O sistema escolar distingue 2 modos básicos de se relacionar com a cultura: o primeiro, desvalorizado, é o aluno esforçado, estudioso, que tenta compensar sua distância da cultura legítima com uma dedicação intensa; o segundo, valorizado, é o aluno visto como brilhante, talentoso, inteligente, precoce, que alcança os objetivos da escola sem tanto esforço. O sistema escolar valoriza e cobra dos alunos a segunda postura, exige-se do aluno uma desenvoltura verbal, um brilho no trato com o saber e a cultura, que só quem tem familiaridade com a cultura dominante pode oferecer.

A escola não reconhece essa desenvoltura como uma herança social, ao contrario, é interpretada como talento, vocação pessoal.

As reflexões de Bourdieu, mostram a relação entre as desigualdades sociais e escolares, ou seja, os alunos com "privilégios sociais" também se destacam na escola, mais que os outros. E as posições mais elevadas e valorizadas no sistema de ensino, acabam sendo ocupadas por indivíduos dos grupos socialmente dominantes.

A Constituição Federal de 1988 no capítulo III, estabelece que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Basta apenas um pouco de contato com as unidades escolares e com teóricos e estudiosos da Educação para notarmos que o que fora estabelecido em nossa Constituição Federal é utopia, infelizmente.

O texto legal diz que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa. Porém, o que vivenciamos são salas de aula superlotadas, professores insatisfeitos e desvalorizados, má administração do dinheiro público, corrupção, falta de investimento em Educação, falta ou má qualidade dos materiais didáticos, desinteresse na melhoria da qualidade de ensino, medidas paliativas e não solucionadoras, violência dentro das unidades escolares, desgaste na relação alunoprofessor e professor-gestão, assim por diante. Está claro que o incentivo oferecido pela sociedade é meramente político, ou seja, cumprir o dever de proporcionar um mero lugar em uma sala de aula para cada aluno e não que este lugar seja ocupado em locais com condições que proporcionem uma boa qualidade de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito á igualdade de condições de acesso e permanência os problemas se agravam, em um breve trajeto entre periferia, centro e bairros nobres da cidade é nítido o abismo das diferenças sociais enraizado na escola pública. Escolas localizadas na periferia, encontram-se superlotadas e algumas até possuem salas volante, por que faltam inclusive salas de aula para atender todos os alunos da unidade escolar, quadras de esporte sem nenhuma condição de uso, bibliotecas fechadas ou inutilizadas por más condições das instalações e pouquíssimos livros, sem laboratório de informática ou, quando possuem, muitas vezes não podem ser utilizados pelos alunos porque ou faltam máquinas ou internet, violência, tráfi-

co de drogas, falta de apoio policial, faltam mesas, cadeiras e professores, péssimo estado de conservação dos espaços por muita das vezes improvisados, falta de higiene e daí por diante; nas escolas localizadas no centro e bairros nobres obviamente existem problemas de percurso como casos de violência e eventualmente a falta de um ou outro professor por exemplo, mas no que diz respeito às condições de acesso a realidade é bem diferente, instalações bastante melhores e até mais modernas, bibliotecas e quadras de esportes em excelente estado de conservação, laboratórios de informática com máquinas para todos os alunos da turma utilizarem, maior suporte policial, salas com quantidade menor de alunos, unidades escolares mais limpas, conservadas e mais bem mantidas, inclusive a qualidade da merenda, por vezes é diferente, apesar do cardápio ser o mesmo ou semelhante os alimentos entregues nestas unidades escolares são de melhor qualidade.

Ora se o sistema educacional é articulado e funciona em rede, porque encontramos tamanha diferença em escolas que são administradas pelo governo e encontram-se apenas em bairros diferentes? Reconhecemos que uma boa gestão é capaz de mudar a realidade de uma unidade escolar independente da região em que se encontra, mas muitos destes dos fatores citados acima não são da alçada da gestão escolar, como por exemplo conseguir manter a escola e consequentemente as salas de aula com uma quantidade um tanto quanto menor de alunos ou a melhoria da qualidade de alimentos que a escola recebe, isto porque a demanda de vagas não é determinada pela gestão assim como a compra da merenda também não é. Além disso, a verba destinada as unidades escolares também é repassada pelo governo ás escolas e seria muita ingenuidade acreditar ou que a maioria das escolas localizadas em bairros nobres administram sua verba melhor que as escolas da periferia ou que na maioria das escolas da periferia a gestão é de má qualidade e acaba por deixar as unidades escolares em condições deploráveis.

É obvio que escolas localizadas em bairros com melhor condição financeira e mais bem estruturados recebem maior suporte, não estamos falando única e necessariamente do governo, embora isto também ocorra, mas das pessoas que fazem uso e convivem no entorno destas unidades escolares também, ou seja, a escola tem melhor suporte por parte dos pais que normalmente tem um grau de instrução e escolaridade razoavelmente maior que os pais de alunos moradores da periferia, alunos, profissionais da educação e comunidade do entorno, bem como melhor atendimento dos órgãos governamentais como UBS, polícia, assistente social e conselho tutelar que nestas regiões costumam estar menos abarrotadas que as unidades localizadas na periferia e podem dar um suporte melhor ás escolas da região, sem contar que também estão mais bem localizadas e tem maior facilidade de acesso a pontos históricos e culturais da cidade.

No tocante a alfabetização, uma pesquisa recente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, revelou o crescimento da taxa de analfabetismo no Brasil depois de 15 anos. Entre 2011 e 2012 o número chegou a 300 mil pessoas.

De acordo com a pesquisadora Maria Lúcia Vieira do IBGE "o analfabetismo tem endereço certo no Brasil: está na população mais velha e no Nordeste".

Este é somente mais um retrato ilustrando a atuação social no fracasso escolar. Se temos um sistema educacional que é articulado e que funciona como uma rede, nada mais obvio que a taxa de analfabetismo ser razoavelmente equilibrada em todas as regiões do país e não disparar em regiões de extrema miséria, isto ocorre porque não há interesse sócio político em proporcionar à esta população um ensino que a faça pensar por si própria e que possa fazê-la mudar a condição social que lhe foi imposta.

A sociedade tem o dever legal de promover e incentivar a Educação, mas de que sociedade estamos falando? De uma sociedade que se preocupa e valoriza a educação como ferramenta que tem o dever de proporcionar autonomia e independência para seus cidadãos ou de uma sociedade que utiliza-se de suas ideologias para manter sua estrutura social funcionando?

Não é interessante, socialmente falando, cumprir o estabelecido neste artigo da Constituição Federal, um povo educado e emancipado é um povo exigente, que questiona e pensa. Um povo que pensa é um povo que exige e um povo que exige representa perigo porque detém poder, e este sim pode provocar grandes mudanças nas organizações sociais de alienação e dominação social.

Deixar tamanho poder na mão do povo colocaria em risco a sobrevivência das organizações sociais.

Para Bourdieu (1992), por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, sempre existirá forte relação entre as desigualdades sociais e culturais, e as desigualdades na escola nas hierarquias internas ao sistema de ensino.

O autor acredita que a relação de desigualdade social e cultural não será extinta da escola mesmo com a sua democratização porquê reconhece que a escola é o reflexo de uma sociedade desigual e injusta, não necessariamente a vilã, mas uma instituição social poderosa em poder da classe dominante e que além disso a escola é uma instituição micro, inserida na sociedade que

é macro.

Essa relação explica-se quando consideramos que a escola dissimuladamente valoriza e exige de todos os alunos, qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais.

"A escola é o principal aparelho ideológico do Estado e este é responsável por manter a dominação de uma classe sobre a outra". (ALTHUSSER, 1985).

Quando se fala de aparelho ideológico, logo entendemos que o autor está referindo-se a uma espécie de ferramenta e não qualquer ferramenta, mas um instrumento ideológico.

Ideologia é todo conjunto de ideias que se forma no seio da sociedade de acordo com crenças e valores socialmente aceitos e sob o qual o cidadão é orientado e instruído, mas o que não é revelado é que por de trás de cada ideia existe uma intenção.

Toda ideologia é carregada de intencionalidade e esta por sua vez permanece velada, ora cada ideia tem a intenção de provocar ou deixar de provocar determinada ação, a ideia é revelada a intenção por de trás dela não. Assim, a ideologia é uma maneira bastante eficaz de preservar e ou distorcer a realidade escondida por de trás das ideias apresentadas e vendidas como verdadeiras.

Se considerarmos a escola como aparelho ideológico, poderemos compreender o poder que ele possui e como ela é manipulada socialmente.

A definição do autor de "aparelho ideológico" leva-nos a refletir á respeito de duas características:

A primeira é que entendida como aparelho a escola é apenas um objeto manipulado por algo ou alguém, este alguém é a sociedade. Ora um aparelho de qualquer espécie não tem escolha ou direito de decisão, é apenas um objeto a serviço do seu detentor.

A segunda característica e não menos importante, é a concepção de instituição ideológica que o autor coloca. Ora se está carregada de ideias, assim também está carregada de intenções veladas. Se a escola é um objeto manipulado por seu detentor e carregada das intenções veladas pertencentes a sua manipuladora, a saber a sociedade, as intenções e interesses da educação são puramente sociais e trabalham para manter suas formas de manutenção e organização funcionando.

De uma maneira ou de outra, diversos autores reconhecem a escola como uma instituição social que é utilizada como ferramenta para a manutenção do poder das classes socialmente dominantes.

Segundo Piletti (1988), há dois tipos de Educação, intencional e não intencional.

A intencional é a educação escolar, quando as condições educativas trazem objetivos, recursos e atividades que são previamente estabelecidas e arranjadas pelo grupo social. Este tipo de educação é planejado e formal, ou seja, são definidos os objetivos a serem aplicados e a partir daí opta-se por metodologias e atividades capazes de proporcionar o alcance destas metas. As crenças, valores e experiências de vida que cada indivíduo traz consigo determinam o tipo de atitudes e ideias esta pessoa poderá ter diante de determinada situação, isto determina inclusive por quais tipos de técnicas este indivíduo, neste caso o docente, pode optar. As técnicas à serem desenvolvidas são elaboradas à partir de um objetivo que se quer atingir e um objetivo nada mais é do que a intenção de realizar algo, se vamos utilizar uma determinada técnica para alcançar um objetivo, podemos dizer com segurança que toda técnica está carregada de intencionalidade e que nenhuma é neutra. Admitir que nenhuma técnica é neutra significa reconhecer que esta é fundamentada em algum interesse que e que os interesses são formados socialmente.

Este tipo de educação é produzido socialmente e como tal é constituído por suas ideias e necessidades de sobrevivência.

A não intencional é quando não há preparação ou até mesmo condições que levem à educação, o indivíduo como participante da sociedade vai assimilando e incorporando no convívio social maneiras de agir, pensar e sentir. Fora da escola, predomina a educação não intencional, onde o indivíduo aprende e se educa através de todas as experiências sociais que vivencia, isso não significa que fora da escola não haja educação intencional, ao contrário, fora da escola também há intencionalidade que parte da intenção da família de educar, orientar e criar condições para que os filhos possam desenvolver-se de acordo com as expectativas familiares e sociais que são incutidas na mente dos cidadãos por meio de sua convivência familiar, escolar, comunitária, ou seja social.

Tanto a educação intencional quanto a não intencional, são produzidas e fundamentadas sob ideologias e intencionalidades estritamente sociais.

Nesta perspectiva, a escola é a agencia especializada na Educação das novas gerações e tem por finalidade colocar à disposição dos alunos atividades sistemáticas e programadas determinadas pelo currículo escolar, este por sua vez não é determinado pelo público alvo, ou seja, o aluno não tem poder de escolha sobre o que deve ou não estudar, sobre o que acha importante para sua vida aprender, ao contrário, os conteú-

dos e ações do currículo, apesar de afirmar levar em consideração o interesse do aluno, são definidos histórico, filosófico e ideologicamente.

Sobre isto diz Saviani (1991):

"O saber é histórico e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje se chama de "saber burguês" é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses".

Novamente esbarramos nas questões sociais e ideológicas. O currículo é responsável por direcionar o trabalho pedagógico do sistema escolar, orientando o trabalho do docente e os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, ou seja, o currículo ao indicar os conteúdos que devem ser aplicados e selecionar o que é necessário aprender, tira do aluno o direito de escolha lhe impondo determinado conteúdo dito como "importante". Além da imposição, outra questão, talvez mais grave, é o fato de que estes conteúdos são determinados histórico, filosófico e ideologicamente, como citado acima, ora, a história da educação no Brasil sempre esteve intrinsicamente ligada e mantida por questões de sobrevivência e manutenção das classes sociais, portanto carregada de sua ideologia.

Está embutida nestas questões curriculares uma forte ideologia de que o aluno não é capaz de decidir por si mesmo, mas de que necessita que algo ou alguém "superior" decida por ele, o aluno é tratado ideologicamente como um ser inferior e incapaz. E isto também é intencional, haja vista que, dizer a um aluno que ele é completamente capaz de decidir e escolher o que precisa aprender é o mesmo que dizer que ele pode pensar por si mesmo e que não necessita que ninguém decida por ele, ou seja, dar lhe poder de escolha, reflexão e decisão, e isto é tudo que uma sociedade de classes não quer.

Assim, o currículo é também parte manipulada socialmente e manipuladora social determinante na manutenção de controle escolar, selecionando e ditando o que as pessoas devem e precisam aprender, criando cidadãos alienados e incapazes de refletir criticamente sobre o que lhes é imposto e determinado escolar e socialmente.

Neste retrato social, a escola como conhecedora de seu poder e condição de objeto manipulado utilizado para manutenção das desigualdades e injustiças sociais é a única capaz de iniciar uma mudança.

Sobre isto Nagel (1989) diz:

"A escola não pode esperar por Reformas Legais para enfrentar a realidade que lhe afoga. Além do mais, a atitude de esperar "por decretos" [...] reflete o descompromisso de muitos e a responsabilização de poucos com aquilo que deveria ser transformado. A escola tem uma vida interior que, sem ser alterada por códigos legislativos, pode trabalhar com o homem em nova dimensão, bastando para isso que seus membros se disponham a estabelecer um novo projeto de reflexão e ação".

De acordo com o autor, a condição para tal mudança é transformação na mentalidade de profissionais da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante de tantos fatores que nos apresentam as questões sociais desde os primórdios da Educação no Brasil até a os fatos mais recentes, o que se pode afirmar é que a Educação é um produto social e que este é produzido da maneira que lhe interessa, ou seja, como produtora, a sociedade jamais produziria algo que colocasse em risco sua organização e sobrevivência, a não ser por meio de uma revolução e esta nos parece possível somente através da escola, ora dominada e única condicionada a promover sua própria libertação das teias sociais que a envolvem.

Esta revolução pode acontecer e uma possível maneira de começá-la é formando docentes responsáveis, conscientes e comprometidos com o papel político de educar para libertação social.

Quando consideramos a Educação como produto social pode-se ter uma visão macro da questão do fracasso escolar.

Nesta perspectiva, a escola reproduz as desigualdades sociais porque é manipulada. Sendo assim deixa de ser vista como a vilã responsável por todas as mazelas sociais e pela salvação da humanidade e passa a ser entendida como uma instituição manipulada socialmente para produzir exatamente aquilo que será benéfico e proveitoso para a sociedade de classes em que vivemos.

Assim, parece-nos mais adequado tratar as questões dos déficits educacionais não como fracasso escolar, mas como fracasso social já que a escola é um espelho da sociedade em que está inserida.

Referências Bibliográficas:

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3º ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado. Lisboa: Presença 1970.

BAUDELOT, Christian e ESTABLET, Roger. La escuela capitalista en Francia. Ed.

Siglo XXI, Buenos Aires, 1977.

BOURDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. Les Héritiers. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. Escritos da Educação. Petrópolis: vozes, 1998.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 11º ed., São Paulo, Melhoramentos, 1978.

_____. As regras do método sociológico. São Paulo, Ed. Abril, 1973, Col. Os Pensadores.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Martin Claret, 2002.

198p.

_____. O capital. Vol. I. São Paulo: Difel, 1985. 289p.

_____. Para a crítica da economia política do capital: o rendimento e suas fontes.

São Paulo: Nova Cultural, 2000 (Col. Os Pensadores). 351p.

_____. Crítica da educação e do ensino. Introdução e notas de Roger Dangeville.

Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978. 255p.

MEKSENAS, Paulo. Sociologia da Educação. 11º ed. Edições Loyola, 2003.

NAGEL, Lízia. Avaliação, Sociedade e Escola: fundamentos para reflexão. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1989.

PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionalismo do ensino de 1º grau. São Paulo, Ática, 1984.

_____. Sociologia da Educação. São Paulo, Ática, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

O LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CLAUDIA FLORINDA MUNIZ

Resumo:

Este trabalho pretende analisar a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças a aprenderem relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo. Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido à situação de alguns jogos e brincadeiras, gerando uma maturação de novos conhecimentos. Proporciona um aprendizado de forma significativa e prazerosa. As brincadeiras, os jogos, o brinquedo, podem ter um enfoque didático, ajudando no desenvolvimento integral da criança. A atividade lúdica é uma ferramenta bastante importante para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois consegue envolvê-las e transmitir conhecimento. Importante enfatizar a necessidade do professor ter competência para utilizar as atividades lúdicas, onde o planejamento e a base teórica não podem faltar ao utilizar o lúdico como recurso de ensino aprendizagem.

Palavras-chaves: Lúdico, Aprendizagem, Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Analisar as contribuições do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Considerar a importância do lúdico, pois promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo, de forma motivadora, significativa e prazerosa.

Enfatizar a necessidade do professor ter competência para utilizar as atividades lúdicas, onde o planejamento e a base teórica não podem faltar ao utilizar o lúdico como recurso de ensino aprendizagem. A importância do lúdico no desenvolvimento da criança e sua importância já que proporciona por inúmeras maneiras levar a criança a aprender de forma prazerosa e significativa.

Planejamento e base teórica para utilizar as atividades lúdicas com foco didático.

O lúdico como ferramenta prazerosa de aprendizagem integral da criança, o qual deverá ser planejado e apresentar embasamento teórico.

Durante a educação infantil, inicia-se o processo de formação intelectual e pessoal da criança, e começa na escola. Por isso, esse período não deve ser caracterizado apenas como mais uma etapa de sua vida.

As salas devem sempre ter novidades para estimular os alunos. O professor deve ser dinâmico. Deste modo, terá mais facilidade em trabalhar com o lúdico, instrumento que serve para estimular o ensinar e o aprender.

Estas atividades jamais devem ser deixadas de lado pelo docente alfabetizador. A escola deve facilitar a aprendizagem, utilizando-se de atividades lúdicas que criem um ambiente alfabetizador para favorecer o processo de aquisição da autonomia da aprendizagem, pois as atividades lúdicas facilitam para a criança o progresso de sua personalidade integral.

Assim, esta pesquisa bibliográfica, tem por objetivo refletir a importância do lúdico na prática pedagógica como facilitadora de processo ensino e aprendizagem na alfabetização na educação infantil.

2 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa básica bibliográfica, elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e materiais disponibilizados na Internet.

E observação das minhas práticas pessoais, quando durante a explanação de um conteúdo você permite o educando ser o protagonista de maneira prazerosa e lúdica, fazendo sentido no seu dia-a-dia o aprendizado torna-se real.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL

Os estudos de Gagnebin (1997, p.84), focando a relação intrínseca entre infância e pensamento filosófico apresenta o paradoxo entre a razão e a natureza que influenciará os sentimentos e concepções sobre a infância no pensamento medieval.

E início da idade moderna e que ainda se manifestam nas representações que fazemos sobre a infância. No pensamento medieval, as ideias e concepções sobre a infância originadas em Platão e seguidas por santo Agostinho irão conceber

a infância como um estado primitivo e animalesco do ser humano.

A criança de acordo com o discurso de Platão é selvagem e precisa ser educada e domesticada, segundo Charlot (1986, p. 113).

O discurso pedagógico tradicional encontra no discurso de Platão um respaldo para as práticas disciplinadoras e normativas.

Como marco do pensamento moderno sobre a infância, leva-se em consideração o livro de Jean-Jacques Rousseau, Emílio, datado de 1762. Rousseau, contrapondo-se à visão da criança como adulto em miniatura, preconiza a idéia da existência de um mundo próprio e autônomo das crianças, reconhecendo a infância como tempo da pureza e da inocência, momento em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade Charlot (1986, p.116).

Rousseau irá revolucionar a pedagogia, seus pressupostos irão influenciar decisivamente a pedagogia nova, considerando que a educação deverá atender ao ritmo e interesse de cada um, promovendo o desenvolvimento das faculdades naturais das crianças, está também atrelada à concepção de natureza infantil, descrita por Charlot (1986, p.114),Comênio (1592-1670), educador e bispo protestante, pensavam na educação das crianças menores de 6 anos e que seu início começava com a família. Ele elaborou, em 1637, "um plano material de escola maternal" (OLIVEIRA, 2002, p. 64) no qual dava recomendação da utilização de materiais audiovisuais para auxiliar na educação das crianças. Utilizou a palavra "jardim-de-infância", em 1657, para nomear o local de aprendizado das crianças.

Pestalozzi (1746-1827) também fez contribuições para a Educação Infantil tendo como base as ideias de Comênio e Rousseau. Afirmava que o desenvolvimento das crianças é importante no momento da construção, do que poderia ser ensinado e como algo deveria ser ensinado como, por exemplo, a utilização de atividades relacionadas à música, arte entre outras.

Na Alemanha, Froebel, em 1837, cria o jardim de infância (kindergarten), utilizando as ideias de Pestalozzi como base. A diferença entre as creches que existiam e o jardim de infância era que este apresentava na sua proposta educacional atividades de cooperação e o jogo como auxílio da educação das crianças. Ou seja, a pedagogia froebeliana utilizava-se de recursos auxiliares para a aquisição de conhecimento pela criança (Kishimoto, 1998).

A Educação Infantil foi defendida pelos médicos Decroly (1871-1932) e Montessori (1879-1952) que tinham como princípio a utilização de materiais confeccionados especialmente para as crianças.

Decroly era a favor de "um ensino voltado para o intelecto" (OLIVEIRA, 2002, p.74) dando ênfase ao conteúdo que seria ensinado e defendia a classificação dos alunos para que fosse possível a formação de classes homogêneas. Foi ele quem expandiu "a noção de jogos educativos" (KISHIMOTO, 1998, p. 23).

Montessori, ao contrário de Decroly, tinha como proposta trabalhar envolvendo o psicológico das crianças e seus interesses. Montessori estava focada na utilização de material pedagógico na educação e na criação de um local que ajudaria no desenvolvimento da criança sendo que o professor teria como papel arrumar o ambiente e observar a criança.

Após a primeira guerra mundial o Movimento das Escolas Novas apareceu e tinha como objetivo ter uma aprendizagem feita pelas experiências da criança ao invés de decorar conteúdos. Além disso, esse movimento era contra a concepção que a sociedade atribuiu à escola como só uma preparação para a vida; o movimento queria que a visão da criança e seus interesses também fossem levados em conta para construir uma escola que estivesse compromissada com a aprendizagem das crianças.

Os psicólogos também influenciaram a história da Educação Infantil como, por exemplo, Vygotsky, Piaget e Wallon.Vygotsky, afirmava que as crianças eram introduzidas na cultura pelos pais ou pelos adultos que as rodeavam, ou seja, o meio onde elas estavam inseridas contribuía para sua formação. Ele acreditava que as representações mentais, juntamente com a utilização de símbolos, auxiliavam na relação do indivíduo com o mundo.

Para Wallon a afetividade era importante na diferenciação da criança e desenvolveu uma teoria tendo como premissa que a "emoção é a primeira forma de adaptação do sujeito ao meio que o circunda" (REIS, 2010, p. 41).

Piaget também contribui com a Educação Infantil e assim como Wallon também acreditava que o ambiente onde o indivíduo estava inserido auxiliava no desenvolvimento e construção de conhecimento. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo da criança apresenta o mecanismo da assimilação e da acomodação e está dividido em quatro etapas: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos); operações concretas (7 a 11 anos) e operações formais (11 anos em diante).

É na etapa do pré-operatório que Piaget traz a importância do jogo simbólico e do desenho porque é nessa fase que a criança está envolvida com conceituações e representações das coisas, e a partir daí consegue fazer representações do que aprendeu, do que foi compreendido.Freinet (1896-1966) pensava que a educação deveria extrapolar as paredes da sala de aula e integrar-se à vida social da criança ajudando-a no desenvolvimento das suas capacidades.

Mesmo propondo essa ideia Freinet nunca trabalhou com crianças, mas foi em locais como creches e pré-escolas de vários países que suas práticas tiveram mais impacto sobre as práticas didáticas. No período da década de 50, após a segunda guerra mundial, aumentou-se o interesse em relação às

crianças e com isso as brincadeiras são mais valorizadas; criam-se lugares denominados "play groups" onde as crianças podiam brincar em determinados horários durante a semana. A pedagogia froebeliana, que era a mais aceita entre os educadores, se espalhou pelo mundo, auxiliada pelo Movimento das Escolas Novas principalmente nos Estados Unidos, devido à ênfase que essa pedagogia dava às atividades em grupo.

Com a disseminação desta ideia tanto o Movimento das Escolas Novas quanto a pedagogia de Froebel acabaram chegando ao Brasil.

O Brasil, até a primeira metade do século XIX, não apresentava um local onde as crianças podiam ficar, uma vez que cabia a família a incumbência da sua educação. Com o passar do tempo e com a ida da mulher para o mercado de trabalho ficou a cargo das creches o papel de educar as crianças.

A pedagogia froebeliana apareceu aqui no Brasil por volta do final do século XIX e foi rodeada de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que criava locais para guardar as crianças, e muitos elogios.

Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa (OLIVEIRA, 2002).

Em 1875 e 1877 foram criados os primeiros jardins de infância particulares no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente. Tempos depois, os jardins de infância públicos foram criados tendo como base a pedagogia froebeliana, mas ainda atendiam crianças cujas famílias tinham melhores condições financeiras.

Outros órgãos foram criados para atender as crianças como, por exemplo, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Por muito tempo os jardins de infância e as creches foram denominadas instituições assistencialistas e de educação compensatória, sendo que a educação compensatória indicava a diferença entre as classes de maior renda e menor renda.

O cunho assistencialista dado às creches e jardins de infância foi relacionado com o papel da escola ficar como educadora enquanto a família estava trabalhando. Alguns educadores preocupados com a qualidade do trabalho pedagógico que era realizado nessas instituições começaram a apoiar o "escolanovismo", movimento que pretendia fazer e trazer uma renovação pedagógica na educação. Em 1924, é fundada a Associação Brasileira de Educação, tendo como base as ideias do Movimento das Escolas Novas. Em 1929, as novas ideias e concepções que surgiram com esse movimento foram apresentadas para a sociedade por meio de um livro intitulado Introdução ao estudo da Escola Nova, lançado por Lourenço Filho (OLIVEIRA, 2002).

Em São Paulo, Mário de Andrade propôs a divulgação das Praças de Jogos que seriam semelhantes aos jardins de infância propostos por Froebel e influenciadas pelo Movimento da Escola Nova.

Em 1953, o Departamento Nacional da Criança, que foi substituído tempos depois pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil, divulga que creches e pré-escolas deveriam ter material para educação das crianças, mas as creches ainda continuaram com o mesmo caráter assistencialista e sendo tratadas como locais onde as questões da saúde poderiam ser amenizadas.

Em 1961, foi aprovada a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4.026/61) que "aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino" (OLIVEIRA, 2002, p 102). Segundo a lei, a educação pré-primária seria oferecida para crianças de até 7 anos e ocorreria em escolas maternais e jardins-de-infância. Em 1967, houve influência do tecnicismo sobre as entidades orientadoras refletindo em maior preocupação com os aspectos da educação formal.

Essa ação teve como objetivo ser uma compensação cultural, devido à desigualdade entre as creches e os jardins particulares. Durante o período militar, houve uma diminuição das discussões sobre a educação infantil e seus locais de apresentação; após esse período, houve a retomada das discussões e elaboração de programas para romper com a visão assistencialista e compensatória, e propor uma pedagogia que desenvolvesse a criança.

Nas décadas de 80 e 90 houve muitos avanços na área da Educação Infantil: promulgação da Constituição Federal de 1988, que determinou que "50% da aplicação obrigatória de recursos em educação fosse destinado a programa de alfabetização" (OLIVEIRA, 2002, p 116); promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).

4 O LÚDICO

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância.

Conforme Friedmann (1998), a brincadeira era um "elemento da cultura do riso, do carnaval e do folclore" e "um fenômeno social" (FRIEDMANN, 1998, p. 29). Pode-se entender que o lúdico também é um elemen-

to da cultura e deste modo precisa ser visto "como produto e como processo" (MARCELLINO, 1989, p. 29) desta cultura.

Com o passar do tempo, a brincadeira, desenvolvida nos momentos lúdicos, se tornou individual e foi transformada ou abandonada, tendo também o abandono por parte dos adultos ocorrendo, assim, a segregação das crianças em relação aos adultos, (FRIEDMANN, 1998). Deste modo, adultos e crianças não compartilhavam mais o momento lúdico e as crianças ficaram como "detentoras" da ação de brincar. O lúdico é estudado por vários autores e para a maioria deles é uma atividade que está associada ao prazer e a vida.

Olivier (2003) comenta que o lúdico tem como objetivo a vivência prazerosa, é realizado sem motivo, é espontâneo; privilegia a criatividade devido à sua ligação com o prazer, não tem regras pré-estabelecidas e seu local de manifestação é o lazer, e o lazer "tem no prazer uma das suas características fundamentais" (OLIVIER, 2003, p.21).

Para Silva (2007) é definido como "qualquer atividade em que existe uma concentração espontânea de energias com finalidade de obter prazer da qual os indivíduos participam com envolvimento profundo e não por obrigação" (p.7). Sendo assim, a relação do lúdico com o lazer é estabelecida porque ambos possuem uma atitude voluntária (MARCELLINO, 1989).Huizinga (2004) relaciona o lúdico com o jogo; essa relação ocorre porque o jogo é uma atividade livre, "não-séria" (p. 16), é exterior a vida habitual, tem a capacidade de absorver o jogador, não está ligada a interesses materiais, é praticado em tempo e local determinado, segue regras e possui uma ordem. O lúdico possui as seguintes características: "ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo. "(HUIZINGA, 2004, p.21)" que também podem ser vistos no jogo.

.

5 JOGO

Silva (2007) afirma que o conceito de jogo está mais relacionado com o lúdico; assim como o lúdico, o jogo faz parte da história da humanidade e é por meio dele que nos desenvolvemos. Marcellino (1989) também acredita que o lúdico ajuda na formação do ser humano e que essa formação servirá para torná-lo participante da cultura da sociedade e não somente um indivíduo.

De acordo com Huizinga (2004) o jogo é toda e qualquer atividade humana, está presente em tudo que nos cerca; é um fenômeno cultural e não biológico. O autor caracteriza o jogo da seguinte maneira: - atividade livre, que se não for voluntária e existir ordens teremos uma "imitação forçada" do jogo; - "não-séria", mas ele pode ocorrer na seriedade; - exterior a vida habitual; - absorve o jogador intensamente e totalmente, ele é fascinante e excitante; - atividade desligada de interesses materiais, ele se realiza na satisfação da sua realização; - é praticado dentro de limites espaciais e temporais próprios; - segue determinadas regras; - "fazer de conta"; - possui ordem e cria ordem; - ajuda na formação de grupos sociais (p. 16). Christie (apud Kishimoto, 1998) identifica o jogo com basicamente as mesmas características indicadas por Huizinga.

Contudo, Kishimoto comenta que as características de livre escolha (sem essa escolha o jogo é trabalho ou ensino) e controle interno (o jogo educativo pode não ter a liberdade do aluno) são características que podemos utilizar para averiguar se os professores concebem atividades escolares como jogo ou trabalho.

O jogo, para Mello (2003), é uma relação dialética entre a realidade e a fantasia, e o seu conteúdo e significado dependem do local de realização.

Volpato (2002) traz, outra visão sobre os jogos: "Jogos infantis, são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas, pois as crianças não brincam apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho-de-vento e trem." (p. 222) Neste caso a capacidade mimética, ou seja, de repetição auxilia na formação da criança, porque como sabemos é na Educação Infantil que ela começa a se apropriar dos elementos culturais e representar os objetos e coisas ao seu redor. O jogo acabou perdendo espaço na sociedade e na escola e essa perda de espaço na sociedade está relacionada com a não preocupação com a cultura da criança pelos adultos, conforme afirma Marcellino (1989).

A exclusão do jogo da escola também está relacionada com as características que ele apresenta como, por exemplo, não parecer ser uma atividade séria. Contudo, Huizinga (2004) caracteriza os jogos infantis como atividades realizadas na seriedade, porque a partir do momento em que as crianças começam a brincar se transportam para um mundo de fantasia, no qual elas são atores interpretando uma realidade que por ser realizada intensamente acaba se tornando uma atividade séria.

Entretanto, as crianças sabem que essa realidade é um jogo e é por isso que ele é caracterizado como sério. Com base nisso, o autor afirma que "os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade" (p. 21). Mesmo sendo excluído da escola, o jogo é utilizado nela como uma proposta pedagógica. É importante lembrar que a exclusão mencionada aqui é a do jogo como auxiliar do aprendizado; o jogo feito pelas crianças e por vontade própria; o jogo sem a imposição dos professores.

6 BRINQUEDO

O brinquedo, no senso comum, é definido como objeto utilizado na brincadeira, mas para Kishimoto (1998) é um objeto que dá suporte e orienta a brincadeira, tem uma atribuição lúdica e pode ser usado como recurso de ensino ou como material pedagógico.

Para Vygotsky (apud Reis, 2010) é um meio utilizado para satisfazer desejos das crianças que não podem ser realizados imediatamente. Deste modo, o brinquedo contribui, juntamente com a brincadeira, para o desenvolvimento e construção dos saberes da criança.

Marcellino (1989) define brinquedo como um objeto cuja utilização é marcada "pelo exercício individual e pela gratuidade" (p. 26) e é por meio dele que a criança se expressa; assim como a brincadeira ele também é um instrumento do brincar. Outra concepção de brinquedo é a de Brougère, a qual Volpato (2002) nos apresenta. Para esse autor o brinquedo além de orientar a brincadeira também lhe traz conteúdo e matéria. O autor afirma que só podemos brincar com aquilo que temos "e a criatividade, tal como a evocamos, permite, justamente, ultrapassar esse ambiente, sempre particular e limitado." (p. 224-225).

Os brinquedos eram utilizados tanto pelas crianças como pelos adultos e eram produzidos por pessoas diferentes, ou seja, não existia uma loja especializada em brinquedos. Contudo, com o passar do tempo, essa forma de produção individual foi substituída pela especialização dos brinquedos (Volpato 2002). O autor explica que "com o desenvolvimento do capitalismo, o brinquedo passou a ser comercializado com fins lucrativos. A partir daí os objetivos do brinquedo começam a se afastar da sua origem." (p. 220).

Os brinquedos já possuíram várias formas e de um modo geral, todos tinham como principal função entreter as crianças e "ensinar" comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados "corretos" em nossa sociedade. Por isso, a maioria deles já vem pronta, catalogada, contendo todas as instruções de uso, idade, sexo, número de participantes, de duração do jogo, basta segui-las (Volpato, 1999. IN: VOLPATO, 2002, p. 220-221)." Volpato (2002) traz a ideia, de que o brinquedo está inserido na sociedade e por isso ele suporta as funções sociais e isso confere sua razão de ser, existir.

O adulto acabou apoderando-se do brinquedo e o transformando em pura comercialização e o tornou um artifício para mostrar para crianças as regras e conduta dos adultos. O autor ainda traz a 18 definição de brinquedo de Brougère (1997) que afirma que o brinquedo se tornou algo planejado pelos adultos para as crianças. Além dos tipos de brinquedos que conhecemos também existe o brinquedo educativo; ele teve sua origem no renascimento e ganhou força no século XX devido à expansão da Educação Infantil.

7 BRINCADEIRA

A brincadeira está relacionada com a ação de brincar. Essa ação está relacionada ao jogo porque ao brincarmos e jogarmos nos divertimos (Silva, 2007). As brincadeiras são caracterizadas como atividades livres, têm um enfoque individual, segundo Winicott (apud Marcellino, 1989), e possuem um fim em si mesmas. Por isso as brincadeiras "são organizadas apenas por recreação e divertimento", sendo consideradas atividades lúdicas (VITAL, 2003, p. 39). Para Rosa (2002) a brincadeira é "como uma atividade separada e independente da criança que brinca" (p. 40).

A autora relaciona esse sentido da brincadeira com o sentido de brincar, de Winnicott, que atribui à palavra brincar "uma experiência num continuo espaço-tempo, uma forma básica de viver" (p. 40).

Vital (2003) traz que a brincadeira é um "recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa; o brinquedo educativo encontra-se exemplificado no quebra-cabeça, nos brinquedos de tabuleiro" (p. 41).

Oliveira (2002) também faz a relação do brincar com o desenvolvimento. A autora comenta que ao brincar a criança se desenvolve, pois, seus processos psicológicos são acionados e desenvolvidos. Para ela a "brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos" (p.231).

Outra visão de brincadeira é a trazida por Vygotsky (apud Reis, 2010), na qual o faz-de-conta auxilia na experimentação do mundo pela criança e também contribui para o seu desenvolvimento. Mello (2003) afirma que é por meio da brincadeira que as crianças conseguem expressar "suas fantasias, seus sentimentos, suas ansiedades e suas experiências" (p. 30) de forma a construir uma identidade e conhecimento. Friedmann (1998) apresenta um raciocínio parecido quando afirma que e a partir da socialização e experimentação das situações a criança aprende.

8 O JOGO NA EDUCAÇÃO

"O brincar é uma das formas privilegiadas de as crianças se expressarem, se relacionarem, descobrirem, explorarem, conhecerem e darem significado ao mundo, bem como de construírem sua própria subjetividade, constituindo-se como sujeitos humanos em determinada cultura. É, portanto, uma das linguagens da criança e, como as

demais, aprendida social e culturalmente." (FARIA E SALLES, 2007, p. 70) A brincadeira como atividade específica há muito tempo foi reconhecida como "interessante e produtiva estratégia de ensino especialmente na educação infantil" (ROSA, 2002, p. 57).

É por meio das brincadeiras realizadas ao longo da infância que as crianças aprendem, se expressam e constroem sua "identidade tanto pessoal quanto social" (FARIA E SALLES, 2007, p.71).

Rosa (2002) afirma que brincar e aprender apresentam diferenças; contudo, eles não são opostos, existem na escola e cada um têm o seu lugar. A escola, para essa autora, "é um lugar onde também se pode (no sentido de que cabe o é "permitido") brincar. O que não sabemos é até que ponto o professor-educador, carregando todo peso da imagem de "seriedade" associada ao seu "fazer", se permite brincar." (p. 68). Ou seja, não sabemos até onde para o professor é possível ensinar brincando. A autora ainda apresenta um estudo realizado por Irene Caspari (com contribuições de Winnicott) no qual a aprendizagem apresenta-se "como um estágio posterior do brincar compartilhado, mas com uma exigência muito maior da criança em levar em conta a realidade externa" (p. 60).

Outros autores também fazem a relação entre o brincar e a aprendizagem, como por exemplo, Vital (2003). Para a autora o brincar envolve a utilização do jogo, da brincadeira e do brinquedo e é o modo mais eficiente para a aprendizagem porque ao brincarmos desenvolvemos a habilidade de aprender a pensar.

Assim como Vital, Volpato (2002) também reconhece que ao brincar a criança realiza uma remodelagem da sua realidade, construindo e reconstruindo-a e isso auxilia o seu desenvolvimento. Podemos relacionar essa ideia proposta por Volpato, com a de Faria e Salles (2007). Esses autores afirmam que o brincar é um "importante espaço de expressão de aprendizagem sobre o mundo físico e social." (p. 71).

Deste modo, podemos perceber que o brincar é visto por muitos autores como parte importante na aprendizagem, além disso, Kishimoto (1998) também relaciona o brincar e o aprender. Kishimoto (1998) afirma que a "expansão dos jogos na área da educação dar-se-á (...) estimulada pelo crescimento da rede de ensino infantil e pela discussão sobre as relações entre o jogo e a educação" (p. 17). A autora também traz a ideia de teóricos da área da educação, como Chateu (1979), Veal (1991) e Alain (1986) que "assinalam a importância do jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas às características da atividade lúdica." (p. 10).

Como vimos, as atividades lúdicas são bastante importantes na aprendizagem; entretanto, fazer a relação da escola, que é um local de aprendizagem tradicional, com a atividade lúdica que realmente leva a aprendizagem parece ser complicado uma vez que na escola parece que o aprender deve ser feito por meio de repetições e seguir regras bem rígidas.

Mas conforme Rosa (2002), a escola também é um local de criação e por ser um local de criação deveria utilizar o lúdico. Entretanto ele acaba sendo excluído por ser entendido como uma atividade que não ajuda na aprendizagem devendo ser realizado somente em momentos de recreação.

Olivier (2003) traz essa visão da exclusão do lúdico na escola e afirma que ele vem sendo excluído não somente da escola, mas também das crianças (furto do lúdico). Isso deve ocorrer provavelmente porque o principal foco da escola é a produção de atividades educacionais e somente após essa produção o prazer e o lazer (que estão conectados ao lúdico) podem ser realizados. Um exemplo desta situação é a frase dita no senso comum: "primeiro o dever, depois o prazer", a qual sempre ouvimos na escola e em casa.

Marcellino (1989) comenta que quando o jogo ganha uma perspectiva instrumental é desfigurado, ou seja, perde seu objetivo.

Friedmann (1998) afirma que é por isso que a "brincadeira livre" (p.33) não é utilizada na escola, pois ela demonstra ser improdutiva ao ser incluída no ambiente escolar. Deste modo, mesmo com a presença dos jogos na escola o lúdico ainda é furtado no processo educativo principalmente "quando a possibilidade da atividade lúdica se transforma em atividade utilitária" (MARCELLINO, 1989, p. 61). Analisando as ideias dos dois autores percebemos que para que não haja mais a exclusão do lúdico no âmbito escolar, primeiramente, a escola deve saber quem ela está educando. Mesmo com a exclusão das atividades lúdicas (jogo, brincadeira e brinquedo) da escola é necessário que saibamos a diferença entre elas e o material pedagógico, porque o conceito de material pedagógico está presente na escola tanto quanto os conceitos relacionados às atividades lúdicas e ambos são utilizados quando falamos de ensino aprendizagem. Se soubermos diferenciá-los, provavelmente, a utilização das atividades lúdicas será diferente da utilização dos materiais pedagógicos.

Para Kishimoto (1998) o jogo se realiza pelos brinquedos, é auxiliador na ação docente e ajuda na aprendizagem de conceitos, noções e habilidades. Para a autora, quando o brinquedo é utilizado como material pedagógico ele deixa de realizar sua função lúdica.

Essa teoria também é apresentada por Marcellino (1989) quando este afirma que ao funcionalizarmos o brinquedo o lúdico é morto e desta forma o jogo acaba vi-

rando puro entretenimento. Para os autores, quando o jogo é utilizado para realizar uma atividade escolar que tem como foco adquirir conhecimento e habilidades, ele perde sua característica de ser uma ação livre, deixando de ser o jogo propriamente dito e passando a ser um instrumento pedagógico.

Este instrumento pedagógico, mencionado por Kishimoto, receberá o nome de Jogo Educativo e seu início, segundo Rabecq-Maillard (apud Kishimoto, 1998), ocorre "quando o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, e incorpora-se no cotidiano de jovens, não como diversão, mas como tendência natural do ser humano" (p. 15). Christie (apud Kishimoto, 1998) comenta que quando o jogo educativo é utilizado na sala de aula pode ocorrer um desvirtuamento da prioridade do processo de brincar porque existe a priorização do produto ao invés da aprendizagem de noções e habilidades, causando um desequilíbrio entre as funções que esse jogo possui. Para Kishimoto (1998) o jogo educativo apresenta duas funções: a lúdica, que implica na escolha voluntária do jogo e a educativa, sendo que o jogo é colocado como algo que auxilia na aprendizagem e na compreensão do mundo. O jogo educativo ocorre pela união das características da educação e do jogo, sendo necessário o equilíbrio entre a liberdade característica do jogo e o objetivo de ensinar conteúdos da educação. Quando ocorre o desequilíbrio entre essas características o brinquedo utilizado no jogo deixa de ser brinquedo para se tornar um material pedagógico ou didático e isso acaba interferindo na aprendizagem, uma vez que as características principais se perdem (KISHIMOTO, 1998).

Com base nesses aspectos, percebemos que o jogo educativo nada mais é do que o jogo utilizado para ensinar fornecendo um suporte para o trabalho pedagógico. Contudo, Kishimoto (1998) nos traz a ideia de Pape-Carpantier (1849) que se mostra contrário a ideia do joga o ser utilizado como um recurso pedagógico, porque para ele o jogo é utilizado na recreação, é um momento de descanso. As diferenças entre o jogo educativo e o jogo didático, trazidas por Kishimoto (1998), são que o jogo educativo, ao contrário do didático, é mais dinâmico, aberto a exploração é "utilizado como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou de habilidades intelectuais" (p. 22). Alguns exemplos de jogos que podemos utilizar como jogos educativos são: os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os de faz-de-conta.

Marcellino (1989) comenta que quando a atividade lúdica é considerada na escola as propostas que a envolve "são carregadas pelo adjetivo "educativo", que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa" (p. 85). Podemos perceber que o jogo educativo é um recurso que pode ser bastante produtivo; contudo, não adianta possuir o melhor jogo educativo se o professor não souber estimular as crianças, tornar a sua utilização significativa e participar dos jogos e brincadeiras propostos. Para o jogo ser realmente eficiente o professor tem que participar durante o desenvolvimento da atividade lúdica, sendo que deve ocorrer à mediação entre a atividade lúdica e o aprendizado que ela trará. Sendo que esta mediação pode ser realizada por meio de sujeitos (como o professor, a mãe ou um amigo), de objetos e artefatos, por que a mediação é importante para os processos educativos, conforme afirma Kishimoto (2011). Como no ambiente escolar o professor é o encarregado da aprendizagem das crianças será ele quem fará o convite para a realização das atividades lúdicas e quem irá promover "as condições de sustentação da experiência lúdica que está na origem do processo de conhecer" (ROSA, 2002, p. 104), ou seja, o professor agirá como mediador enquanto a criança estiver realizando uma atividade lúdica. Kishimoto (2001) afirma que a utilização do brinquedo pode ser de dois tipos: o primeiro é aquele utilizado de forma livre, onde o professor valoriza a socialização das crianças; e o outro é aquele no qual ocorre a valorização da escolarização e aquisição de conteúdo, que a autora chama de brincar dirigido e jogo educativo.

Faria e Salles (2007) afirmam algo parecido às ideias de Kishimoto quando exemplificam as ideias que professores da Educação Infantil apresentam em relação ao brincar na escola. Para alguns profissionais, o brincar é apenas uma estratégia para ensinar os conteúdos; outros professores utilizam-se do brincar como o tempo livre dado as crianças para "brincarem" juntas. Podemos perceber que esses dois tipos de profissionais educacionais não conseguem reconhecer a importância do brincar na aprendizagem, sendo necessário mostrar a ela como o brincar pode auxiliar. Assim como existem profissionais que não conseguem compreender o brincar na educação também existem aqueles que se utilizam deste recurso para ensinar.

Leite (2010) nos traz a ideiadeFriedmann de atividade lúdica dirigida no qual o professor ajuda no desenvolvimento da criança e escolhe atividades (jogos e brincadeiras) que tragam algum conteúdo importante para as crianças. A autora ainda comenta que o professor tem que orientar a criança para que ela possa ter independência ao realizar a atividade; não somente orientar, mas também deve observar como as crianças realizam as atividades, por meio da utilização do lúdico.

Rosa (2002) comenta que se nem o aluno nem o professor tiverem a capacidade de brincar não haverá um "espaço potencial" (p. 57), não haverá a comunicação necessária para o desenvolvimento da aprendizagem. Com essa ideia podemos perceber que não

adianta o professor não saber usar o material, do mesmo modo que não adianta saber utilizar sem que exista a interação necessária com seus alunos para desenvolver o trabalho adequado. Será por meio do auxílio do professor que a brincadeira, que traz um "não-saber" (IBID, p. 104), vai se converter em um saber que fará sentido em determinado momento para a criança.

9 O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

A atividade lúdica é um instrumento que possibilita as crianças a aprenderem relacionar-se com outros, promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

Por meio do brincar, a criança experimenta, descobre, inventa, adquire habilidades, além de estimular a criatividade, autoconfiança, curiosidade, autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração devido à situação de alguns jogos e brincadeiras, gerando uma maturação de novos conhecimentos.

O eixo da infância é o brincar, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, o brinquedo oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas.

Caracteriza-se por ser natural, viabilizando a criança uma exploração do mundo exterior, quanto interior. Através dos brinquedos algumas carências das crianças são satisfeitas, mas tais necessidades vão progredindo no decorrer do seu desenvolvimento.

A brincadeira representa um sistema que integra a vida social da criança, funcionando como um alimento para a personalidade que está se constituindo. Segundo Piaget (1975) e Winnicott (1975), conceitos como jogo, brinquedo e brincadeira são formados ao longo de nossa vivência. É a forma que cada um utiliza para nomear o seu brincar.

Cooperação, comunicação eficaz, competição honesta e redução da agressividade, formam algumas habilidades sociais fortificadas por meio dos jogos. As crianças progridem com os brinquedos, é ainda através da brincadeira que as crianças constituem o seu espaço e o diferem do lugar do outro.Freud (1974, p. 135), reflete sobre o brinquedo:

Comumente parte da sociedade deduz que o brincar refere-se apenas como tempo perdido, sem valor pedagógico algum no desenvolvimento infantil, como se não somasse nada na vida da criança.Grandes serviços são prestados aos pais através da brincadeira, tendo em vista, que as crianças se tornam capazes de interagir e compartilham momentos espontâneos e dinâmicos com os adultos do seu âmbito social. É muito comum os pais se mobilizarem para momentos de brincadeira, proporcionando um estado de alegria que muitas vezes foi perdido e é reencontrado e revivido através dos filhos. Toda brincadeira gera um significado para a criança, além de proporcionar aprendizado é uma maneira pela qual ela apropria-se do mundo de acordo sua percepção. O brincar passa a ser uma língua da infância sob o universo.

10 LÚDICO E A APRENDIZAGEM INFANTIL

O ensino é uma importante ferramenta na construção da aprendizagem. É através da exploração que a criança expande seus pensamentos e aprendizados, adjunto à observação e investigação do mundo. Quanto mais a criança explora as coisas do mundo, mas ela é capaz de relacionar fatos e ideias, tirar conclusões, ou seja, mas ela é capaz de pensar e compreender. A criança processa o conhecimento através da exploração concreta do elemento. Ou seja, a criança absolve qualquer tipo de informação, contribuindo assim para uma maior carga de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo.

É por meio de uma série de fatores (emocionais, sociais, neurológicos) que a aprendizagem se constitui, o que acaba gerando mudanças comportamentais nos indivíduos. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente.

Para Vygotsky (1984, p.103) "a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetal e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção". Portanto, para que ocorra aprendizagem é preciso que uma série de fatores se interliguem.

11 O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA APLICAÇÃO DO LÚDICO

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como apenas diversão.

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora com uma boa saúde mental, facilita oprocesso de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.O profissional envolvido com jogos e brincadeiras no ambiente escolar deve estar preparado para atuar como animador, mas também como observador e investigador das relações e acontecimentos que ocorrem na sala de aula.

Para uma tarefa dessa dimensão social, o professor necessita de uma formação sólida, fundamentada em três pilares:" formação teórica, pedagógica e pessoal". Desse

modo, é preciso que o educador tenha uma base teórica para que possa sustentar a aplicação do lúdico.

A formação lúdica de professores é, hoje, uma preocupação constante para aqueles que acreditam na necessidade de transformar o quadro educacional presente, pois da forma como se apresenta fica evidente que não condiz com as reais necessidades dos que procuram a escola com o intuito de aprender o saber, para que tenham condições de reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres na sociedade.O professor é a peça chave desse processo, e deve ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Quanto maior e mais rica for a sua história de vida profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática educacional consistente e significativa.

Nessa perspectiva, o jogo, sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá ter maior espaço e ser compreendido como um importante instrumento no processo educacional. Assim, na medida em que os professores compreenderem melhor sua capacidade potencial, poderá contribuir com o desenvolvimento da criança.

É importante destacar que os jogos e as atividades lúdicas, ao serem utilizadas pelo educador no espaço escolar, devem ser devidamente planejados.

O planejamento é essencial para o sucesso de um projeto. Cada atividade deve ser articulada com outras para que a aprendizagem se dê progressivamente. Assim, ao incluir no planejamento uma atividade lúdica, o professor deve adequar o tipo de jogo ou outra atividade lúdica ao seu público e ao conteúdo a ser trabalhado, para que os resultados sejam satisfatórios e alcance os objetivos propostos.

Professor deve ter objetivos pedagógicos que norteiam o uso das atividades lúdicas no processo de alfabetização: brincar por brincar pode ser divertido, mas não necessariamente contribui para o processo de ensino e aprendizagem. Cabe ao professor focalizar, a cada momento e com estratégias específicas, o que interessa para cada turma.

Uma aula com características lúdicas, além de jogos e brincadeiras, precisa muito mais de uma atitude do educador: educar os educandos, provocando uma mudança cognitiva e, principalmente, afetiva para que interaja em sala de aula. O educador deve aguçar a curiosidade da criança com os desafios do mundo, viagens pela imaginação, moldar e dar a forma aos diferentes elementos que podem ser transformados em brinquedos.

12 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Macedo (2005), o brincar infantil é um processo importante na construção de conhecimentos e no desenvolvimento integral da criança, independente do local em que vive, do grupo e da cultura da qual faz parte, proporcionando a mediação entre o real e o imaginário. O brincar estimula a inteligência porque faz com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilitando o exercício da concentração e de atenção, levando a criança a absorver-se na atividade. Desta forma, é possível afirmar que a criança e o brincar se completam.

A esse respeito, Gonçalves (2003) ressalta que "o brincar permiti à criança fluir sua fantasia, sua imaginação, sendo uma ponte para seu imaginário, um meio pelo qual externa suas criações". Desse modo, vale mencionar que as crianças aplicam no brinquedo toda sua sensibilidade, uma boneca ou um carrinho não é apenas isto, mas tudo o que sua imaginação desejar. Através dos brinquedos as crianças podem explorar o mundo, onde trava desafios e busca saciar a sua curiosidade.

Observando o interesse dos meus alunos da educação infantil, o quanto o interesse aumenta quando os conteúdos são trabalhados de forma lúdica o retorno são maiores, vale ressaltar a importância dos jogos, faz de conta, cantigas, brincadeiras são de grande valia no processo de ensino-aprendizagem.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização desse trabalho, interpretando e fazendo citações de teóricos na área da educação, difundiu-se ideias a respeito da importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem infantil.

A importância da ludicidade no desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores, pois é através das brincadeiras que a criança descobre a si mesmo e o outro.

O ser humano durante a vida sofre constantes evoluções, sob os aspectos biológicos, intelectuais, sociais e culturais.

O desenvolvimento cognitivo perpassa por uma série de período, sendo de fundamental importância fatores internos (biológico) e externos aos quais estão inseridos,para o desenvolvimento integral da criança.

Conhecido como fantasias infantis, a criança cria seu próprio universo. Nesse universo inventado, as crianças fazem um paralelo do imaginário com a realidade. Por meio do simbólico, os desejos e vontades são explicitados, além de permitir que a criança exponha e elabore também seus conflitos e angústias do mundo real.A ludicidade viabiliza uma série de aprimoramentos em diversos âmbitos dos desenvolvimentos, cognitivo, motor, social e afetivo.

Ao brincar a criança inventa, descobre,

experimenta, adquire habilidades, desenvolve a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção.

Através do lúdico, a aprendizagem é ativa, dinâmica e contínua, ou seja, uma experiência basicamente social, que tem a capacidade de conectar o indivíduo com a cultura e meio social mais amplo.

O lúdico proporciona além de situações prazerosas, o surgimento de comportamentos e assimilação de regras sociais. Através dos jogos e brincadeiras a criança aprende a controlar os seus impulsos, a esperar, respeitar regras, aumenta sua autoestima e independência, servindo também para aliviar tensões e diminuir frustrações, pois através do brincar a criança reproduz situações vividas no seu habitual, reelaborando através dos faz de conta.A utilização de jogos e brincadeiras no meio educacional propicia as crianças o aprimoramento de diversos conhecimentos de forma lúdica.

Aos educadores, estes além de estarem motivados também com o lúdico, é preciso planejamento quanto aos jogos, brinquedos e brincadeiras para que possam utilizá-los de maneira pedagógica.

Com estas atividades, a escola garante um clima de prazer tão fundamental para aqueles que ensinam e para aqueles que aprendem, pois, a sala de aula é um espaço de encontro, inclusão e construção de conhecimentos e somente assim ela poderá ser significativa para a criança e para o professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 09 de Abr. de 2011

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (Percursos). São Paulo: Editora Scipione, 2007, p. 70 – 76.

FRIEDMANN, Adriana. A evolução do brincar. IN: FRIEDMANN, Adriana [et al.]. 4. ed., São Paulo: Edições Sociais: Abrinq, 1998, p. 27-35.

HUIZIGA, Johan. Homo Ludens – O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 5. ed., 2004, p. 3-31.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 Set. de 2011.

KISHIMOTO, TizukoMorchida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011 . Disponível em:www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 18 Set. de 2011.

LEITE, Ana Maria. Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil. São Paulo, 2010. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-08122010-101232/pt-br.php. Acesso em 18 de Set. de 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. São Paulo: Papirus, 1989.

MELLO, Miriam Moreira de. O lúdico e o Processo de Humanização. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Lúdico, educação e educação física. Ijuí: Ed. Unijui, 2003, 2 ed.

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

OLIVIER, Giovanina Gomes de. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. IN: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). Lúdico, educação e educação física. Ijuí: Ed. Unijui, 2003, 2 ed., p.15-24.

REIS, Carol Woichkoski dos. Os contos de fadas no processo de alfabetização: da imaginação à representação. São Paulo, 2010, p. 36-47.

ROSA, SannyS.da. Brincar, Conhecer, Ensinar. 3 ed., São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SILVA, Paulo Sérgio. Jogar e Aprender: contribuições psicológicas ao método lúdicopedagógico. São Paulo: Expressão e Arte Editora. 1 ed., 2007.

VITAL, Marcia Regina. A priorização dos conteúdos escolares em detrimento das atividades lúdicas na educação infantil. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Dissertação de Mestrado, 2003.

VOLPATO, Gildo. O Jogo e o Brinquedo: Reflexões a partir da Teoria Crítica. IN: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13938.pdf . Acesso em 04 de Set. de 2011.

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997

QUEIROZ, Tânia dias. Dicionário prático de pedagogia. São Paulo: Rideel, 2003.

KRAMER, Sonia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.

MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). A aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed,.2005.

NÓVOA, Antônio. A formação em foco: caminhos para você ensinar melhor. São Paulo: Cortez 1991.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO E DA BRINQUEDOTECA NO DESENVOVIMENTO INFANTIL

ANA CLEIDE NERY DE SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor reflexões acerca da importância do lúdico e da brinquedoteca no desenvolvimento infantil. Levando em consideração a relação família, escola e lúdico, bem como, a importância da brinquedoteca para o desenvolvimento da criança. A metodologia do trabalho se faz por meio bibliográfico, em que foram utilizados artigos, revistas, livros, monografias, teses e dissertações que abordam a temática. A parceria da família e escola sendo vista como um fator primordial para favorecer aprendizagens significativas, assim como, diferentes recursos, como a brinquedoteca sendo aliados para o pleno desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Lúdico; Brinquedoteca; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

É sabido que é por meio das brincadeiras que a criança expõe seus sentimentos, cria e recria vivências desenvolvendo seu aprendizado.

A escola tem um papel fundamental de proporcionar situações de aprendizagens favorecendo momentos de interação e de brincadeiras a fim de contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Nesse sentido, a parceria família e escola é um fator considerável para ampliar as possibilidades de percepção das crianças em relação ao meio em que vivem.

Diante do exposto, o lúdico é indispensável para o desenvolvimento das crianças e sua socialização, assim como, a brinquedoteca por ser um espaço que une oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, do "faz de conta", do afeto e manifestação da liberdade de brincar, também privilegia o universo das brincadeiras.

O tema norteador desse artigo surgiu da necessidade em refletir sobre a importância do lúdico e da brinquedoteca no desenvolvimento infantil.

Com o objetivo de dialogar sobre a relação família, escola e lúdico, bem como, a importância da brinquedoteca para o desenvolvimento da criança.

O presente estudo foi enriquecido a partir de pesquisas bibliográficas, tendo como bases alguns autores como: Santos (2008), Antunes (2008), Szymanski (2010), Kishimoto (1996 e 1998), Cunha (1994 e 2008) e Muniz (2008), dentre outros, com o intuito de realizar um levantamento das proposições dos autores quanto a questões relevantes da importância do lúdico e da brinquedoteca no desenvolvimento infantil.

A RELAÇÃO FAMÍLIA, ESCOLA E LÚDICO

A família proporciona a criança o momento com o brinquedo. Muitas vezes a criança acaba brincando sozinha, ou confinada em computadores, vídeo game e televisores. O cotidiano da família acaba sendo escasso para a interação filho-mãe, filho-pai, filho-família. O brinquedo e as distrações tecnológicas acabam fazendo o papel dos outros envolvidos.

Na escola a criança encontra várias outras crianças e o mediador. Esse mediador tem como função integrar a criança com o meio e com as pessoas desse meio.

Entendemos que educar não se limita a repassar informação, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. Educar é preparar para a vida.

(SANTOS, 2008, p. 59).

As atividades com o brinquedo são relacionadas e compartilhadas com o todo (sala de aula). Nesta visão, a criança participa, expõe seus sentimentos, e desenvolva-se no aprendizado.

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. (ANTUNES, 2008, p. 19).

A criança necessita de estímulos para seu desenvolvimento e, tanto os pais quanto escola tem a importante missão de estimular seu crescimento, dando condições para que essa interação aconteça.

Podemos dizer que se a criança é estimulada através da escola e de seu meio familiar a desenvolver suas brincadeiras espontâneas, estará tendo maior oportunidade de desenvolver-se e aprender, do que receber uma grande quantidade de lições estruturadas, pois os jogos, brincadeiras e/ou brinquedos despertam o interesse e a atenção, desafiam o raciocínio, estimulam uma postura ativa da criança. (ADAMUZ apud BATISTA apud ZAMBERLAN, 2008, p. 162).

Segundo a Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 fica assegurado:

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspira nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 também descreve direitos e garantias para as crianças que se encontram em condições de hospitalização:

Art.7 A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e a saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existências.

(ADOLESCENTE, 1990, art. 7).

Tanto a família, quanto a escola necessitam se envolver para desenvolver na criança seu preparo para o mundo. Sua relação com a sociedade, seu crescimento para as futuras ações do cotidiano, deixando na criança o aprendizado conquistado para por em pratica com as futuras gerações.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, a 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, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1994, p.13).

A escola tem em seu papel uma articulação com a família, pois também integra a criança em sociedade, desenvolve sua interação, coordenação, respeito, lúdico e leva a criança ao seu pleno desenvolvimento.

O que ambas as instituições tem em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

(SZYMANSKI, 2010, p. 98).

Tanto a família como a escola trabalha com o lúdico. Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos ele. Logo, conhecimento, prática e reflexão são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico ativo.

O brincar proporciona à criança construir e elaborar a relação eu-mundo; pois além do prazer proporcionado através do brincar, domina suas angustias, controla ideias ou impulsos que conduzem as mesmas, caso não sejam dominados. (MAIA apud DOMINGUES, 2008, p. 115).

O brincar desperta na criança um sentimento de alegria, que fica claro em suas ações e deixando transparecer a quem está em sua volta. As brincadeiras fazem parte da infância da criança, que desde muito pequena desenvolve-se e participa de contato com objetos que a seduzem e a faz desfrutar de momentos de prazer.

O brinquedo faz parte do crescimento da criança, e é por meio desse objeto lúdico que a criança passa a relacionar-se com o mundo. Quando a criança brinca, ela participa de sua construção social, cognitiva e psíquica, reinventa, cria, usa sua imaginação, estimula sua linguagem, adquire autoconfiança, conquistando autonomia. O brinquedo desperta na criança a curiosidade que a envolve na brincadeira.

A aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. (ANTUNES, 2008, p. 14).

O brincar é defendido pela Lei da Constituição da Republica de 1988 pelo artigo 227 que destaca:

É dever da família, da Sociedade, do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, a saúde, a alimentação, a educação e ao lazer (...).

Atividade lúdica é todo e qualquer movimento que tem como objetivo produzir prazer quando de sua execução, ou seja, divertir o praticante.

Sumariamente teríamos as seguintes características sobre elas:

- São brinquedos ou brincadeiras menos consistentes e mais livres de regras ou normas;
- São atividades que não visam à competição como objetivo

principal, mas a realização de uma tarefa de forma prazerosa;

- Existe sempre a presença de motivação para atingir os objetivos.

Brincar é uma atividade básica da criança, onde ela explora, descobre e aprende. A internação hospitalar provoca alterações na rotina de vida da criança, incluindo o brincar. A brincadeira é indispensável para o desenvolvimento das crianças e sua socialização.

O brinquedo, desta maneira, não tem função apenas de dar prazer à criança, mas de libertá-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua ação, explorar sua

criatividade e imaginação. (ANTUNES, 2008, p. 19).

Segundo Kishimoto (1998, p. 151):

Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. 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.

A criança ao brincar desenvolve ações de prazer colocando em pratica aquilo que vivencia das suas relações familiares e sociais. O brinquedo permite que a criança possa demonstrar suas ansiedades, frustrações, medos, e descontentamentos quando é contrariada, além de transmitir alegrias e contentamento quando se sente realizada com o objeto.

Dessa maneira, pensar na criança como protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, bem como, na criança interagindo com o mundo e desenvolvendo suas habilidades e competências, é ter a percepção de que a escola segue preparando seres humanos capazes de lidar com as demandas que vão surgindo em suas vidas.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A Brinquedoteca é um espaço que une oportunidades para o desenvolvimento da criatividade, do "faz-de-conta", do afeto e manifestação da liberdade de brincar.

As brinquedotecas, inicialmente criadas para empréstimo de brinquedos, vêm, em seu processo de expansão, ampliando e diversificando o oferecimento de seus serviços. Serviços estes definidos em função do perfil da comunidade atendida e de seus objetivos. (KISHIMOTO, 1996, p. 55).

A Brinquedoteca foi implantada de acordo com a Lei 11.104/2005 tendo como autora a Deputada Luiza Erundina com o seguinte princípio:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas em suas dependências. Art. 2. Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinados a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Como função de envolver a criança para que ela possa divertir, a brinquedoteca precisa estimular a criatividade da criança, possibilitando que ela possa se envolver-se no seu universo de brincadeiras, abrindo portas para sua imaginação.

Quando alguém chega à porta de uma brinquedoteca deve ser tocado, deve ser atingido pela magia do lugar; precisa sentir que chegou a um lugar muito especial, pois é um lugar onde se respeita o ser humano criança e o mistério do seu vir a ser. (CUNHA, 1994, p.15).

Cunha (1994) também ressalta que a Brinquedoteca permite que a criança de qualquer nível econômico possa ter acesso a brinquedos com o custo mais elevado, favorecendo também o acesso a uma grande variedade de brinquedos, auxiliando nas regras de convívio em sociedade, nas trocas de experiências com o grupo, com a família, com o mediador, possibilitando que por meio das brincadeiras a criança possa criar novas amizades, trocando conhecimentos.

De acordo com Santos (2011):

A brinquedoteca é sempre um lugar prazeroso, onde os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem a magia do ambiente. Todas elas têm como objetivos comuns o desenvolvimento das atividades lúdicas e a valorização do ato de brincar, independente do tipo de brinquedoteca e do lugar onde está instalada, sejam num bairro, numa escola, num hospital, numa clínica ou numa universidade (SANTOS, 2011, p. 99).

O Decreto de Lei n° 1044/69 estabelece que:

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por... Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

A Brinquedoteca é um suporte para a continuação do conhecimento que a criança está adquirindo na vida escolar. Serve para proporcionar de forma natural e agradável seu desenvolvimento, pois durante a etapa escolar ela necessita desfrutar de situação que a estimulem, a integrem sendo o brinquedo um suporte importante para este aprendizado.

Quando observamos um grupo de crianças entrando na Brinquedoteca, correndo e explorando o espaço, para logo depois entreter-se com a maior seriedade, certificamo-nos da importância da preservação dessa liberdade de escolha (CUNHA, 2008, p. 31).

A criança quando brinca, ela extrapola, ela se comunica, ela aprende a se conhecer melhor, entende a existência do outro. O brinquedo é um fator importante no desen-

volvimento da criança, pois, completa suas necessidades, motiva-o para sua busca de desejos.

Estar livre na brinquedoteca possui ainda dois sentidos, corroborando distinções encontradas nas concepções de brincar na primeira pergunta: o espaço da liberdade para se expressar, aproximando-se do sentido de brincar-criar, e o espaço da liberdade onde é tudo livre, remetendo ao sentido de estar livre das contingências da realidade, em posição a trabalhar. (MUNIZ, 2008, p. 91).

A criança na vida escolar tem seu desenvolvimento notável e percebido por meio de suas atividades motoras, linguagem e em seus funcionamentos tanto o intelectual, quanto afetivo- social.

Com a ajuda do brinquedo ela pode desenvolver a imaginação, a autoestima e a cooperação. O modo como a criança brinca revela seu mundo interior. O brinquedo contribui, assim, para a unificação e integração da personalidade e permite a criança entrar em contato com outras crianças. (ADAMUZ apud BATISTA apud ZAMBERLAN, 2008, p. 159).

Da mesma forma que a escola precisa dar importância ao brinquedo para que todas estas situações de desenvolvimento e crescimento por meio do lúdico aconteçam, introduzindo atividades de brincadeiras, jogos, brinquedos e assim auxiliá-la em sua promoção de autonomia, uma vez que necessita afastar-se da vida escolar esta busca pelo crescimento precisa acontecer em outro espaço.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. Por exemplo, o brinquedo pode estimular a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança:

proporciona aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção. (ADAMUZ apud BATISTA apud ZAMBERLAN, 2008, p. 157).

Segundo Santos (2008) as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança desde o princípio da humanização. E dessas vivências, das pesquisas que foram feitas e observadas ao longo dos tempos, entende-se que mesmo estando fragilizada e criança necessita estar sendo estimulada, para se autoajudar.

Uma brinquedoteca necessita, pelo menos, de espaço para a exploração das alternativas lúdicas e espaço para a vivência lúdica. (SCHLEE, 2008, p. 63).

Ainda a autora coloca que o brincar, os jogos e brincadeiras ampliaram possibilidades para outros campos de estudos. As pesquisas, relatos e experiências dão importância para buscá-lo em toda a fase da vida. Daí ressalta-se que em qualquer momento seja ele, difícil ou não a criança precisa e requer estar desfrutando de momentos prazerosos por meio do brincar.

Este é o caso do espaço denominado brinquedoteca, onde a variedade de materiais e sua organização sempre a disposição as exploração e manuseio, assim como a segurança, bem estar e sensação de acolhimento possibilitam sua utilização autônoma. Brinquedos e brincadeiras convivem em harmonia com as necessidades de afeto, de alegria, de amor, de conhecimento (OLIVEIRA, 2000, p. 159).

Deve-se sim, dar maior importância para as particularidades das crianças, respeitando seu momento de individualidade.

Ao conhecermos os princípios e finalidades da brinquedoteca, percebemos que serviriam como grandes facilitadores e complemento para o desenvolvimento de nossa linha pedagógica, crianças e adolescentes explorarem, na construção do conhecimento, possibilitando ás crianças e adolescentes, explorar, manipular, jogar, criar, aprender e ser feliz. (SANTOS, 2011, p. 116).

As atividades que permitem o expressar como desenhos, pinturas, manuseio de massinhas de modelar, argila, jogos interativos, brinquedos que ajudarão a imaginação fluir reforçam a desbloquear as emoções e sentimentos internos.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras. (RCN, 1998, p. 35).

Dessa maneira, as brinquedotecas têm um papel importante no que diz respeito a possibilitar a evolução mental, psicológico, social e físico da criança por meio do lúdico. É nelas que são desenvolvidos brincadeiras e jogos que estimulem o raciocínio lógico, a coordenação motora e a criatividade das crianças.

Nesse sentido, Fortuna (2011) enfatiza:

A brinquedoteca é um espaço que harmoniza, por meio da atividade lúdica, possibilitando à criança a construção e composição do pensamento social e emocional. Sendo assim, é um espaço de percepção da existência, em que as crianças trocam experiências e interagem com o desconhecido, evidenciando a sua experiência e entendendo as das outras. Compreende-se a brinquedoteca como um local de grande crescimento pessoal para a criança, não sendo apenas um lugar bonito para se guardar brinquedos, e sim um espaço que promove o brincar com

essência. Dessa forma "[...] a ação de brincar que faz um objeto ser brinquedo" (FORTUNA, 2011, p. 163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando ser o brincar uma atividade natural da criança, entende-se que seu desenvolvimento é permeado pelo "faz-de-conta", favorecendo a criatividade, a autoconfiança, a autoestima, bem como, possibilitando aprendizagens significativas.

Neste artigo deixou-se entendido que o espaço da Brinquedoteca permite que a criança desenvolva seus sentimentos mais puros, ligado a sua criatividade, seu expressar livre e a interação com o outro.

É neste sentido que a Brinquedoteca tem grande importância, pois busca integrar o eixo entre a criança e o lúdico, auxiliando o autoconhecimento, a afetividade, a sensibilidade, a cooperação e a empatia.

O ambiente de descontração e práticas positivas que a Brinquedoteca proporciona, favorecem os momentos de criação, o desenvolvimento da imaginação, valorizando a brincadeira, a autoestima, a socialização, a fantasia, assim como, o expressar livre das crianças.

É possível considerar mediante o que foi observado por autores mencionados neste artigo que a relação por meio das brincadeiras e dos jogos no espaço da Brinquedoteca, proporciona interações favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da afetividade, das atividades motoras, contribuindo assim, com o pleno desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLESCENTE, Estatuto da Criança e do. Lei n 8069. Brasil: Brasil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANTUNES, Celso (Ed.). O jogo r a educação infantil: falar e dizer/olhar e ver/escutar e ouvir. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. (Ed.). Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasilia: Ect, 1998.

BRASIL. Republica Federativa do. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 set. 2022.

FORTUNA, T. R. Por uma brinquedoteca "suficientemente boa" Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) Brinquedoteca: uma visão internacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Vera Barros (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PRESIDENCIA DA REPUBLICA (Brasil) (Org.). Constituição federal. Brasil:

Brasil, 1988. 96 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 4ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SZYMANSKI, Heloisa (Ed.). A relação família/escola: Desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE

ANDREIA CORTEZ DUARTE

RESUMO:

Este trabalho de pesquisa intitulado "a inclusão da criança deficiente na educação infantil através da ludicidade", aplica-se em um estudo feito a partir de uma vivência do lúdico em sala de aula, onde a educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças. A função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças. Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

Palavras-chave: Lúdico, educação, inclusão.

1 INTRODUÇÃO

O ato de brincar não é nem de longe um privilégio dos tempos modernos. Essa atividade sempre fez parte do cotidiano das crianças. Partindo desse pressuposto o trabalho visa fomentar a importância da atividade lúdica para o favorecimento da inclusão e o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais na escola regular, onde o mesmo passa a ser visto com funcionalidade e um aliado aos professores no que diz respeito a orientar os alunos portadores de necessidades especiais.

A brincadeira é prazerosa para toda criança e proporciona a integração dos alunos referidos, tornando o espaço escolar um ambiente acolhedor, lúdico e divertido, propício para a inclusão.

Ao professor, enquanto agente de transformação social, cabe identificar o papel lúdico na inclusão como um recurso viável e eficaz na aprendizagem desses alunos.

O objetivo geral do estudo foi analisar o papel do lúdico como recurso importante para inclusão dos alunos com necessidades especiais em escola regular. Os específicos nortearam em discutir a contribuição do lúdico no processo ensino – aprendizagem; refletir o papel do professor e a importância de valorizar o lúdico na escola para favorecer a inclusão dos alunos com necessidades especiais e apreender como através do lúdico pode auxiliar o professor a concretizar o desenvolvimento integral da criança especial.

O presente trabalho visa contribuir com outros educadores o quanto o lúdico na sala de aula pode promover desenvolvimento de habilidades como: raciocínio e descoberta, autonomia e cooperação. Tem por finalidade a inserção da criança com necessidades especiais em escolas regulares, entende – se que há discussões que buscam chegar a verdadeira inclusão. Consideramos que o processo de ensino aprendizagem no ambiente escolar utilizando a atividade lúdica torna-se elemento motivador e facilitador, fazendo com que os educandos com necessidades especiais possam assimilar os conteúdos, vivenciem valores e atitudes de maneira prazerosa e divertida. É necessário que a escola busque educar na democracia e nas concepções autônomas, convivendo, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A metodologia utilizada se baseou em uma revisão bibliográfica que teve por objetivo analisar a visão de diversos autores sobre o tema proposto.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilita o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

2 FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS

A educação especial é parte integrante do empreendimento educacional total, não uma ordem separada. Em qualquer sistema escolar, a educação especial é um meio de ampliar a capacidade do sistema para atender às necessidades educacionais de todas as crianças.

A função específica da educação especial nas escolas é identificar as crianças com necessidades incomuns e ajudar na efetiva satisfação dessas necessidades. Ambos os programas regulares e especiais desempenham um papel na satisfação das necessidades educacionais das crianças com excepcionalidades.

Um objetivo primário dos educadores deve ser ajudar a construir oportunidades de aprendizagem acomodatícia para as crianças com excepcionalidades em programas educacionais regulares. Na implementação deste objetivo, a educação especial pode servir como um sistema de apoio, e os educadores especiais podem ajudar o pessoal escolar

regular na gestão da educação das crianças com excepcionalidades (FREIRE, 1996).

Quando a colocação especial de uma criança é necessária, o objetivo deve ser maximizar o desenvolvimento e a liberdade da criança, em vez de acomodar a sala de aula regular.

A educação especial deve funcionar dentro e como parte do quadro regular das escolas públicas. Neste âmbito, a função da educação especial deve ser a participação na criação e manutenção de um ambiente educativo total adequado para todas as crianças (DOMINGUES, op. cit.).

Desde sua base no sistema escolar regular, educadores especiais podem promover o desenvolvimento de recursos especializados, coordenando suas contribuições especializadas com as contribuições do sistema escolar regular. Um dos principais objetivos dos educadores especiais deve ser o aprimoramento dos programas escolares regulares como um recurso para todas as crianças.

O sistema de organização e administração desenvolvido para a educação especial deve ser vinculado à educação regular para aumentar a capacidade do sistema total de fazer respostas mais flexíveis às mudanças no comportamento de cada aluno e às condições de mudança nas escolas e na sociedade, e, permitir que todos os elementos do sistema influenciem as políticas e os programas dos outros (SCOTT, 1998).

A educação especial deve proporcionar uma organização administrativa para facilitar a realização de crianças com excepcionalidades com os mesmos objetivos educacionais que as perseguidas por outras crianças. Este objetivo pode ser alcançado através de estruturas suficientemente compatíveis com as da educação regular para assegurar a passagem fácil e ininterrupta das crianças através das linhas administrativas de educação especial regular, por períodos que possam ser necessários, bem como por estruturas suficientemente flexíveis. Para ajustar rapidamente às necessidades de mudança de tarefas e necessidades de crescimento infantil (DOMINGUES, op. cit.).

O objetivo principal da organização administrativa de educação especial é prover e manter essas condições ambientais nas escolas que são mais propícias ao crescimento e aprendizagem de crianças com necessidades especiais.

Sob condições adequadas, a educação dentro do ambiente escolar regular pode proporcionar a oportunidade ideal para a maioria das crianças com excepcionalidades. Consequentemente, o sistema para a oferta de educação especial deve permitir a incorporação de ajuda e oportunidades especiais em contextos educacionais regulares. As crianças devem gastar apenas o máximo de tempo fora das aulas regulares, conforme for necessário, para controlar as variáveis de aprendizagem que são críticas para a realização de objetivos de aprendizagem especificados.

De acordo com o Ministério da Educação e dos desportos (1998), a educação para crianças e jovens com excepcionalidades requer a coordenação bem planejada e proposital de muitas disciplinas. A educação especial é um campo de serviços multidisciplinar, orientado para os problemas, voltado para a mobilização e melhoria de uma variedade de recursos para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens com excepcionalidades.

Os propósitos fundamentais da educação especial são os mesmos que os da educação regular, o desenvolvimento ideal do aluno como uma pessoa hábil, livre e determinada, capaz de planejar e administrar sua própria vida e alcançar seu maior potencial como um indivíduo e como um membro da sociedade. De fato, a educação especial se desenvolveu como uma área altamente especializada da educação, a fim de proporcionar às crianças com excepcionalidades as mesmas oportunidades que as outras crianças para uma vida significativa, determinada e cumprindo.

Para Domingues (op. cit.), talvez o conceito mais importante que tem sido desenvolvido na educação especial como resultado de experiências com crianças com excepcionalidades é o do individualismo fundamental de cada criança.

A aspiração dos educadores especiais é ver cada criança como uma combinação única de potenciais, habilidades e necessidades de aprendizagem para quem um programa educacional deve ser projetado para atender às suas necessidades particulares.

Desde seus primórdios, a educação especial havia defendido a causa das crianças com problemas de aprendizagem. É como os defensores dessas crianças e do conceito de individualização que a educação especial pode vir a desempenhar um papel criativo importante na educação.

As competências especiais de educadores especiais são mais do que uma coleção de técnicas e habilidades. Eles compreendem um corpo de conhecimentos, métodos e princípios filosóficos que são a marca da profissão. Como profissionais, os educadores especiais são dedicados à educação ótima de crianças com excepcionalidades e eles rejeitam o equívoco de escolaridade que não é nada além de cuidados de custódia.

De acordo com Domingues (op. cit.), o foco de toda a educação deve ser as necessidades de aprendizagem únicas da criança individual como um organismo de funcionamento total. Todos os educadores devem re-

conhecer e aceitar que a educação especial e regular compartilham os mesmos objetivos fundamentais.

A educação especial amplia a capacidade das escolas para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Como defensores do direito de todas as crianças a uma educação adequada, educadores especiais afirmam seu profissionalismo.

A educação especial assume muitas formas e pode ser fornecida com um amplo espectro de arranjos administrativos. As crianças com necessidades educativas especiais devem ser servidas em classes regulares e escolas de bairro, na medida em que estas disposições são conducentes a um bom progresso educacional. Acredita-se que o objetivo de educar crianças excepcionais com crianças não-excepcionais é desejável se o programa individual é tal que melhorará o desenvolvimento educacional, social, emocional e vocacional da criança excepcional (DOMINGUES, op. cit.).

Às vezes é necessário, no entanto, fornecer serviços especiais suplementares para crianças com excepcionalidades ou removê-las de partes ou de todo o programa educacional regular.

Os órgãos públicos devem assegurar que um contínuo de colocações alternativas, que vão desde programas regulares de classe para ambientes residenciais, esteja disponível para atender às necessidades de crianças com excepcionalidades.

As crianças com excepcionalidades matriculadas em programas escolares especiais devem ser dadas todas as oportunidades apropriadas para participar de programas e serviços educacionais, não acadêmicos e extracurriculares com crianças que não são deficientes ou cuja incapacidade é menos grave.

Deve ser condenado como educacional e moralmente indefensável a prática do isolamento categórico por excepcionalidade, sem a plena consideração das necessidades únicas de cada aluno, e a rejeição de crianças que são difíceis de ensinar a partir de situações escolares regulares.

Quando as opções de programas são insuficientes e quando as decisões são malfeitas, as crianças com excepcionalidades são negadas seus direitos fundamentais à educação pública gratuita. Ao agir assim, as autoridades educacionais violam os princípios básicos de nossas sociedades democráticas.

Como todas às crianças, as crianças com excepcionalidades precisam de estabilidade ambiental, nutricional emocional e aceitação social.

2.1 A relevância da atividade lúdica para a criança

As crianças nascem naturalmente curiosas. Explorando e usando seus sentidos da visão, do toque, do som, do cheiro e do gosto, as crianças aprendem sobre se e seu ambiente. Eles estão constantemente descobrindo coisas novas ou ideias, como algo sentir sabores ou cheiros, ou como algo funciona, se move ou reage. Crianças pequenas estão tentando descobrir o desconhecido tocando em tudo. Bebês e crianças muitas vezes explorar algo novo, colocando o objeto em suas bocas.

O jogo é muito mais do que apenas uma forma de preencher o tempo livre das crianças. O jogo é uma das principais maneiras pelas quais as crianças aprendem com o mundo à sua volta. Crianças em cuidados infantis precisam de um currículo cheio de amplas oportunidades para a exploração e descoberta de aprendizagem. Isso requer atividades e muito tempo agendado para jogar. Coisas simples e cotidianas como brincar com água, bater potes e panelas ou fazer uma caminhada pela natureza, fora ajudar a estimular a aprendizagem das crianças e formar conexões em seus cérebros em crescimento.

A fim de prover a assistência à infância, pode-se ajudar a promover o crescimento das crianças e sua imaginação, dando-lhes muitas chances de jogar. Encorajar a experimentar coisas, a explorar e a descobrir. Apoiar sua curiosidade de maneira segura.

O jogo é crucial para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas das crianças. Através do jogo, as crianças praticam de forma perfeita o controle e a coordenação de grandes movimentos corporais, bem como pequenos movimentos de mãos e dedos.

Os provedores de cuidados infantis podem apoiar o desenvolvimento motor das crianças pequenas, planejando atividades lúdicas que proporcionem às crianças oportunidades regulares de mover seus corpos.

Com as pressões crescentes da prontidão escolar, muitos programas de assistência à infância estão realmente diminuindo os tempos de jogos livres. Professores pressionados acreditam que as atividades estruturadas e dirigidas pelo professor são a única maneira de ajudar as crianças a estarem prontas para ler, fazer matemática e compreender a ciência quando entram no jardim de infância.

Muitos adultos estão equivocados sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças. Veem o brincar como uma atividade frívola, destinada a preencher períodos vazios de espera entre atividades mais importantes. Mas para as crianças pequenas, o jogo é a peça central da aprendizagem. Brincar não é um extra para as crianças

pequenas. É realmente a maneira mais importante que eles exploram, para aprender sobre o mundo e praticar e aperfeiçoar novas habilidades.

Quando as crianças brincam, elas decidem que materiais usar, o que fazer e quando parar ou mudar para uma atividade diferente. Crianças brincando em um ambiente de cuidados infantis estão testando novos materiais, experimentando papéis, experimentando com causa e efeito, fazendo suposições e conclusões de testes e praticando ficar junto com os outros.

Os pesquisadores mostram que experiências de jogo de alta qualidade ajudam a melhorar a memória das crianças, habilidades sociais, habilidades de linguagem oral, pré-leitura e habilidades pré matemáticas de ajuste escolar. Todos estes são habilidades de aprendizagem crucialmente importantes quando as crianças chegam a Educação Infantil e mais além.

Há que se considerar a grande importância que a atividade lúdica possui para a formação da criança e, naturalmente, a inclusão acontece melhor no ambiente escolar, De acordo com Staimback (1999, XII- apud GIL) a escola "é um lugar do qual todos fazem parte, em que todos são aceitos, onde todos ajudam e são ajudados por seus colegas".

A utilização do lúdico nas escolas permite que as crianças com necessidades educativas especiais tenham contato com outras crianças, ou seja, socializem-se uma com as outras, não dando importância as diferenças, pois, a diversão é o principal objetivo naquele momento.

A criança, independentemente de suas necessidades especiais é sempre criança e como toda criança, gosta de brincar. Portanto o lúdico há que ser considerado uma excelente ferramenta de educação, capaz de proporcionar a integração e socialização dos educandos, quaisquer que sejam suas limitações.

A naturalidade com que o lúdico permite o expressar de uma criança é fundamental na tarefa do educador em ajudar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social da criança com necessidades educativas especiais, pois, o prazer e a alegria envolvida neste tipo de atividade possibilita o desprendimento de toda e qualquer impeditivo que possa existir.

Na visão dos professores, a utilização do lúdico nas escolas como forma de inclusão requer muita atenção e planejamento, haja vista que tal atividade não deve ser confundida como uma maneira de disfarçar um mau planejamento pedagógico, o que seria ainda mais prejudicial para os educandos.

"A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusividade de ninguém, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas" (SARMENTO apud NHARY, 2006).

Todos os pais querem que seus filhos sejam aceitos por seus pares, tenham amigos e levem vidas "regulares". Os ajustes inclusivos podem fazer esta visão uma realidade para muitas crianças com inabilidades.

Para a maioria dos educadores, o lúdico dentro do contexto de aprendizagem é definido de várias maneiras. De acordo com King (1986) existem duas formas de lúdico: instrumental e real. A atividade lúdica instrumental é principalmente uma atividade dirigida pelo professor com objetivos acadêmicos. A real refere-se a crianças voltadas para atividades que podem ocorrer, por exemplo, brincar durante o recesso.

"O jogo passa a ser organizado e incentivado pelos educadores proporcionando uma oportunidade de testar e observar as crianças em suas atividades naturais e espontâneas" (NHARY, op. cit.).

Há ainda os que caracterizam o lúdico em termos de quatro características distintas. No primeiro, a brincadeira é conduzida por crianças, mesmo que os adultos possam criar configurações para encorajar as crianças a brincar. Em segundo lugar, o processo de jogar é mais importante do que o produto, e o processo é social por sua natureza. A terceira característica diz respeito ao baixo risco em jogo: os alunos são livres para observar, investigar e desfrutar de pequenos detalhes do seu ambiente sem ter medo de falhas. A Característica final indica que o lúdico tem o potencial de contribuir em muito para o processo do conhecimento.

"Brincar jogar é uma condição humana, sobretudo entre crianças. São atitudes, na maioria das vezes, partilhadas, onde o prazer de estar junto, onde o sentimento de pertença é mais forte que o resultado do jogo em si" (Idem).

Através do contato com as atividades lúdicas na escola, as crianças desenvolvem uma compreensão positiva de si mesmas e de outras pessoas.

Quando as crianças frequentam aulas que refletem as semelhanças e diferenças de pessoas no mundo real, elas aprendem a apreciar a diversidade. Respeito e compreensão crescem quando crianças de diferentes habilidades e culturas brincam e aprendem juntos.

As amizades se desenvolvem. As escolas são lugares importantes para que as crianças desenvolvam amizades e aprendam habilidades sociais. As crianças com e sem deficiência aprendem com e entre si em aulas com a presença de atividades inclusivas, e o lúdico é uma delas.

As crianças aprendem importantes

habilidades acadêmicas em salas de aula onde se utiliza da ludicidade. Espera-se que as crianças com e sem deficiência aprendam a ler, escrever e fazer matemática. Com expectativas mais elevadas e boas instruções, as crianças com deficiência aprendem habilidades acadêmicas, tudo em virtude da descontração provocada pelo lúdico.

Outra característica das aulas com atividades lúdicas está em todas as crianças aprenderem por estarem juntas, porque a filosofia da educação lúdica e inclusiva é destinada a ajudar todas as crianças a aprender, todos na classe benefícios. As crianças aprendem em seu próprio ritmo e estilo dentro de um ambiente de aprendizagem nutritivo.

CONCLUSÃO

A utilização do lúdico, quando entendida e utilizada em sua plenitude, é uma importante ferramenta de inclusão, pois, permite que todos sejam parte, de fato, do processo de ensino e aprendizado.

Ao término deste artigo, conclui-se que a atividade lúdica, pode ser a chave de abertura da porta de um novo mundo, tendo em vista que, sua prática nas escolas, vem se demonstrando uma importante ferramenta de inclusão da criança deficiente na educação infantil.

As escolas, que se utilizam das atividades lúdicas como instrumento de aprendizado, buscando o incentivo a participação de todos os educandos que dela fazem parte, conseguem alcançar com maior sucesso o importante caminho para a inclusão social.

Desta forma, a relevância do lúdico como forma de inclusão de crianças com deficiências na educação infantil, dentro das escolas, deve ser tida como imprescindível para a realização e conquista de objetivos traçados para a vida, a fim de possibilitar, através deste, que esquecidos sejam lembrados, abandonados sejam resgatados e excluídos sejam incluídos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96. Diário oficial da União, 20/12/96.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial Curricular para Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DOMINGUES, C. A. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FORTUNA, T. R. Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/MEFURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIDETTI, J. e MOREIRA, A. Lúdico: alfabetizar brincando. In: ANTUNES, Helenise S. Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

HUIZINGA, J. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971

KING, N. R. Quando os educadores estudar o jogo nas escolas. Journal of currículo e Supervisão, 1986.

NHARY, T. M. C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SCOTT, C. M. Orientação Educacional: que educador é este? Revista da Faculdade Portoalegrense de Educação, Ciências e Letras. Porto Alegre, n. 23-4, 1998.

AS BRINCADEIRAS, O LAZER E AS HABILIDADES EXPLORADAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ANDREIA CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito das brincadeiras, o lazer e as habilidades exploradas nas aulas de Educação Física. Para elaboração do artigo foi utilizada a metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema em questão. O conteúdo das aulas de Educação Física devem ter relevância social, sendo adaptados de acordo com as características sócio cognitivas dos alunos. O aluno precisa compreender e confrontar os conhecimentos de senso comum com o conhecimento de senso científico, para assim maximizar sua grande porção de conhecimento. Por meio da Educação Física, a educação expressa sua espontaneidade, estimula sua criatividade e, principalmente, permite que o aluno conheça, respeite e valorize a si mesmo e aos outros. Portanto, a variedade e vivência das diversas atividades de brincar, recrear e praticar esportes é fundamental para implementá-las continuamente, seja em sala de aula ou por meio de projetos lúdico-pedagógicos.

Palavras-chave: Conhecimentos; Espontaneidade; Esportes.

INTRODUÇÃO

O brincar faz parte da essência de cada um, contribui no desenvolvimento social , cultural das pessoas, favorece aprendizado, tornado apto a viver na sociedade sem agressão a sua existência, por meio, do simbolismo realiza ações e intervenções no mundo, desenvolvimento a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal, a brincadeira é a porta de entrada para um outro mundo, possibilita a exploração e reflexão da realidade e da cultura que se está inserido, sem perceber a interferência nas regras sociais acontecem de forma prazerosa.

A brincadeira estimula o intelecto, confronta o emocional, desestabiliza a convivência individual, oportunizando um desenvolvimento do cérebro, social e cultural, assim, expõe seus conhecimentos e expectativas do mundo, uma maneira satisfatória de envolver as exigências sociais a vida cotidiana de cada um, para que elabore sua autonomia de ação de forma a organizar emoções, consolidando valores e virtudes, pois ajuda a controlar a impulsividade, promove a reflexão, estimulando o planejamento de estratégias, o que desenvolve conexões cerebrais, atuando diretamente nas emoções da pessoa, para brincar é preciso companhia, estar com o outro nos espaços coletivos, dividir objetos , se colocar no lugar do outro, ensinar e aprender o que é proposto, essa interação traz benefícios sociais.

A possibilidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa por meio da qual as muitas ser capaz de compreender e resolver problemas serão encontradas, tais como (MOYLES, 2002, p.76):

- A oportunidade de identificar, compreender, reconhecer e entender as propriedades dos materiais;
- Descobrir e distinguir elementos e características semelhantes e diferentes, e combinar, separar e classificar;
- Discutir com o grupo de pares e as suas explorações e aprender com e a partir de outras crianças e adultos; - Usar e descrever as coisas de diferentes maneiras;
- Representar as coisas em diferentes forma e estruturas e observar e antecipar transformações e mudanças;
- Arranjar e rearranjar materiais dentro de um espaço dado e experienciar ordem e sequência;
- Aprender sobre as próprias capacidades, preferências e desagrados;
- Aprender a lidar com a frustração e aprender relações simples de causa e efeito; -

Aprender que é necessário tempo para realizar e completar uma tarefa ou chegar a um resultado desejado

Desta forma, o brincar, o lúdico está intrínseco na vida das pessoas que precisam dessas experiências prazerosas, a fim e unir o brincar, com o lazer, ambos se denominam atividades de horas livres, momentos esperados para relaxamento, físico e mental, sobre o lazer, pontua-se no PCN, (1998, p.117):

O lazer é de suma importância na estruturação das identidades, individuais e coletiva, portanto, já que o lúdico é parte do lazer, logo auxilia também nessa construção. No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o lazer aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família, a escola e o trabalho, o lazer propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspira-

ções e projetem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Partindo do pressuposto de que o lazer é parte fundamental na construção da identidade na fase juvenil, decidimos usá-lo como fator positivo no auxílio ao aprendizado, pois assim como é fundamental nesse processo, porém invisível aos olhos do jovem ou adolescente, é também no processo da educação, ou seja, o indivíduo aprende de forma prazerosa, pois o lúdico lhe proporciona esse prazer.

O lazer também é considerado como desenvolvimento da personalidade, portanto, é de grande importância na vida social, econômica, política e cultural de toda sociedade (FERRARI, 2002).

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O LAZER

Como já mencionados, o lazer é um dos caminhos que proporcionam benefícios para as pessoas. Dentre esses espaços, Werneck, (2000 apud PINTO; BURGOS 2002) mostra que a recreação é um espaço para vivenciar o lúdico, ou seja, diz respeito às práticas culturais, estabelecidas em um tempo livre constituindo em atividades recreativas.

Oliveira (2005, p.15) relata a partir de diversos autores que:

O esporte, o lazer e a recreação estão diretamente relacionados à qualidade de vida e à redução da violência e que tão importante como gastar menos tempo com transporte, sentir-se seguro nas ruas, ter acesso à educação e saúde públicas ou viver em locais não poluídos, é também o usufruto do tempo livre de forma saudável, lúdica, prazerosa e construtiva.

O lazer aproxima-se do lúdico; o jogo, por exemplo, incorpora o seu próprio conceito, o lúdico. Ele é uma atividade livre, uma diversão (sem caráter de obrigatoriedade); delimitada (num espaço e tempo previamente estabelecidos); incerta (sem precisão de resultados); improdutiva (não mantém vínculos com a sociedade-consumo); regulamentada (submissa a regras) e fundamentada (num contexto de irrealidade perante a vida) (BRUHNS, 1997).

Portanto, a junção entregar-se ao lazer em meio a brincadeira, é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem cobrança e obrigatoriedade, é poder alcançar níveis elevados de aprendizado interno, que realizada em tempo livre promove, autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

AS ABORDAGENS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pode-se entender a Educação Física como parte integrante da educação e está diretamente relacionada e sofre influência das pedagogias e suas tendências.

Cada abordagem da Educação Física Escolar, nasce de uma tendência pedagógica, de uma perspectiva de educação, que por sua vez nasce de uma teoria filosófica. Segundo Moreira (2001), a Educação Física desenvolvida no âmbito escolar se sustenta em bases teórico-filosóficas.

A Educação Física nas escolas primárias terá por fim [...] promover, por meio de atividades físicas adequadas, o desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social, [...]" (ROSAMILHA, 1979, p.74).

De acordo com Negrine (1980) e Fávero (2004), a organização motora é fundamental para o desenvolvimento das funções cognitivas, das percepções e dos esquemas motores da criança. E as aprendizagens escolares básicas devem ser os exercícios psicomotores, e a sua evolução, sendo determinantes para a aprendizagem da leitura e escrita.

O indivíduo passa por fases do desenvolvimento motor, onde as habilidades motoras básicas de locomoção, equilíbrio e manipulação são aperfeiçoadas. Inicialmente as manifestações motoras e tarefas realizadas são simples, e gradativamente tornam-se complexas, fazendo do período de zero a seis anos de idade, essencial para o repertorio motor das crianças. O desenvolvimento corporal é possível por meio de ações, experiências, percepções, movimentos, expressões e brincadeiras corporais. Na infância, as experiências e brincadeiras corporais assumem papel importantíssimo no desenvolvimento, pois valorizam o corpo na formação do sujeito e da aprendizagem.

Para o ser humano o ponto de referência para conhecer e interagir é o corpo, servindo como base para o desenvolvimento cognitivo e conceitual, incluindo a aprendizagem da alfabetização. Por isso, que o desenvolvimento do movimento por meio da psicomotricidade auxilia a criança a adquirir seu conhecimento de mundo, cabendo à escola ser responsável pelo desenvolvimento global e proporcionar atividades que levem a criança ao desenvolvimento harmonioso. (FÁVERO, 2004).

Com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos motores, afetivos, sociais e intelectuais, se faz necessário a facilitação das aprendizagens escolares, por meio de atividades que estimulem a consciência dos movimentos corpóreos e da expressão de suas emoções.

Segundo Ferreira (1993), as aprendizagens são marcadas no corpo, e a participação do mesmo no processo de aprendizagem se dá pela ação do sujeito com o meio. O conhecimento apresenta um nível de ação, que é fazer os movimentos, e um nível figurativo, que se dá pela imagem que se inscreve no corpo.

A habilidade de esquema corporal e orientação espaço-temporal apresentam forte relação com o desempenho das crianças em escrita, pois é preciso adequar o tamanho da letra com o local que será escrita, bem como, compreender que se inicia de cima para baixo e da esquerda para a direita.

O BRINCAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao propor uma atividade, o professor deve ter em mente os objetivos que pretende atingir. Convém ressaltar que o jogo como tal, segundo Leite (1990); Freire & Oliveira (2004), envolve a submissão a regras organizativas próprias e os objetivos de competição. A Educação Física, segundo essa visão, pode ser caracterizada como algo que se sabe fazer e não somente como algo que se faz por fazer.

Segundo os PCNs, no que se refere a portadores de necessidades especiais, é de suma importância a integração dessas crianças ao grupo, respeitando suas limitações e, ao mesmo tempo, oportunizando o desenvolvimento de suas potencialidades. Também devem possibilitar a convivência em grupo e a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos.

Cumpre-nos assinalar, ainda, segundo BRASIL (2001, p.43), que a função do professor de Educação Física é também "[...] dar oportunidade para que os alunos tenham uma variedade de atividades. E essas atividades em diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais, valorizadas e respeitadas". Na variedade de atividades, os PCNs indicam como meio de atividades os esportes, a dança, a ginástica, os jogos e as lutas, "por serem imprescindíveis, para a formação do educando".

Crianças somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e longo prazo, com atividades apropriadas a seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de práticas e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos (VALENTINI; TOIGO, 2006, p. 15)

Não se pode perder de vista que "o professor deve aprofundar no desenvolvimento de seu trabalho, formando por meio das aulas, atitudes de respeito mútuo, dignidade, solidariedade, afetividade e coletividade" (GUIMARÃES et al 2001, p.3).

Resgata-se um importante pensamento:

A observação e a vivência dentro de uma educação que descrimina e acentua a separação das classes sociais e da promoção do desenvolvimento integral do educando, nos faz repensar sobre o projeto de sociedade e de homem que pretendemos formar enquanto educadores (TOLKMITT, 1993 apud RHEINHEIMER, 2005, p. 85).

Para Grespan (2002, p. 84) "a educação física deve oportunizar para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades de forma democrática".

Somente com a mudança de metodologia de trabalho a Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental estará promovendo a formação integral dos sujeitos e contribuindo para a formação de verdadeiros cidadãos. A Educação Física deve ser vista como um instrumento facilitador do desenvolvimento cognitivo, a qual contribui para a aprendizagem dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento.

Alguns autores alertam para a necessidade da preservação e do

aprofundamento do campo específico da Educação Física, no qual o professor precisa conhecer as funções deste componente curricular. O profissional tem como buscar uma interação com o trabalho desenvolvido na escola, "[...] colocando seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando" (MORAES, PACHECO, EVANGELISTA, 2003, p.16).

Daí, surge à necessidade da busca de formação adequada levando-se em consideração os referenciais que norteiam a prática pedagógica da Educação Física escolar. Sabe-se que o Professor deve ser um agente transformador e não tradicionalista, portanto, precisa transformar o momento da aula em um espaço prazeroso e de qualidade. Para Freire (2001, p. 79) "Se a pessoa mais competente para cumprir a tarefa for o profissional de Educação Física, então deve ser ele o indicado pelo poder público para realizar essa tarefa".

Na medida em que a criança entra no que há de mais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua auto imagem e conhece um outro ser que não seja ela própria.

Ao jogar a criança desenvolve a capacidade de simbolizar, de representar. Por meio dessa capacidade de simbolização e de representação a criança apropria-se do mundo em que vive, compreende-o e participa dele.

Em grupo, as crianças aprendem a conviver e a tomar decisões com os outros, analisando a importância da sua participação, independente do resultado no final dos jogos.

Enquanto a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua autoimagem e conhece um outro ser que não seja ela própria.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 36):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de 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. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para o brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

O jogo é uma atividade mais estruturada e constituída por um princípio de regras mais diretas, já a brincadeira tem uma associação mais característica com o universo infantil, significa divertimento, entretenimento, passatempo, mas não necessariamente brincar por brincar, pedagogicamente falando sempre é possível tornar o brincar em uma situação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com a realização da pesquisa é possível tecer algumas considerações que contribuem para verificar a importância da intervenção do Profissional de Educação Física nas escolas. Importante salientar que essas constatações estão em conformidade com vários autores pesquisados. Dessa forma, aponta-se que a realidade encontrada é de responsabilidade tanto do sistema, como da escola e também dos professores unidocentes.

É fundamental ressaltar que, para ministrar aulas de Educação Física nas séries iniciais, é preciso que o professor a considere como um componente curricular. Para isso, é necessário conhecer a organização dos conhecimentos para construir um currículo de Educação Física. Nesse sentido, há várias obras que apontam alguns caminhos, e é preciso que o profissional saiba como e porque fazer e ainda estar, de fato, comprometido com os seus alunos. Em princípio, lidar com essas especificidades requer conhecimento, o que nem sempre é garantido nos cursos de formação do Pedagogo, nem oferecido na formação continuada.

Em reforço a essas considerações, vale frisar que esse estudo não esgota o assunto, pois ele pode desdobrar-se em pesquisas com outros profissionais. Todavia, essa pesquisa tem a virtude de apontar caminhos para uma mudança nas práticas de atuação da Educação Física nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Luis Carlos da Cruz. Educação Física no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: 2ª edição, Sprint, 2003.

BETTI, Mauro. A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica. São Paulo; USP,1991.

BOULCH, J.L. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros

Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DARIDO, S.C. Educação Física na Escola; questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999. FAZENDA, I. Interdisciplinaridade um projeto em parceria. 3. ed.São Paulo:

Lloyola, 1995.

GALLARDO, J. S. P; Educação Física: contribuições à formação profissional. Ijuí: ed. Unijuí, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

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

Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. Atividades lúdicas na educação da criança. São Paulo:

Ática, 1987.

SOARES, C. Educação Física Escolar-conhecimento e especificidade.

Mimeo,1995.

A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRÉIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE

Resumo

Este trabalho vem abordar sobre a alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao pesquisar sobre questões relacionados ao processo de alfabetização e letramento, entende-se que é um processo indissociável que deve ser realizado juntos. É importante entender que as práticas direcionadas a alfabetização e letramento são ações educacionais que auxiliam na prática social de leitura e escrita. Este estudo foi elaborado através da pesquisa bibliográfica utilizando uma abordagem qualitativa. Os resultados mostraram que a alfabetização e o letramento são ações significativas para a aprendizagem de línguas de forma a proporcionar uma situação onde a criança possa interagir com o uso real expresso em diversas situações comunicativas, algo que pode acontecer desde a primeira infância. Concluiu-se que os docentes devem se atentar para que a alfabetização e o letramento caminhem juntos.

Palavras-chave: Letramento. Alfabetização. Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como tema “A alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, abordando a importância desse processo no ensino aprendizagem da criança. Alfabetizar e letrar podem ser vistos como habilidades fundamentais na sala de aula, mas seu uso permanece essencial muito depois que a educação formal chega ao fim.

Atualmente vivemos em uma sociedade com crianças que possuem diferentes tipos de conhecimentos relacionados à alfabetização. Por isso é importante que os educadores usem a leitura e a escrita com diferentes suportes de texto para que o aluno possa interagir com o mundo da cultura em toda sua carreira escolar. Embora haja inúmeros benefícios em ter fortes habilidades de alfabetização e letramento, o maior deles em ensinar essas habilidades aos alunos desde tenra idade está principalmente no sucesso acadêmico em todo o currículo. Alfabetizar e letrar pode beneficiar os alunos pelo resto de suas vidas. Mesmo antes disso, o aumento da confiança nas habilidades de escrita pode ajudar os alunos a serem mais eficazes na comunicação de sua compreensão do currículo básico e dos padrões de aprendizagem, permitindo que os alunos demonstrem melhor seus conhecimentos em todo o currículo e expressem suas preocupações e perguntas de forma a ajudar promover sua compreensão pessoal.

O objetivo geral deste estudo é compreender a importância das habilidades de alfabetização e a necessidade de desenvolver essas habilidades nas séries iniciais. Os objetivos específicos são determinar o efeito das práticas de alfabetização em indivíduos que iniciam a escolaridade, compreender a necessidade de realizar atividades de alfabetização e relacionadas com a alfabetização e abordar questões relacionados com a alfabetização e letramento entendendo que é um processo indissociável.

Mesmo sabendo que devem aprender a escrever e ler para entender o que estão lendo, é importante entender o que é escrever, as formas possíveis de escrever, a arbitrariedade dos símbolos, as convenções que permitem decifrar e as relações variáveis entre letras e letras. Permitir leitura de voz. Finalmente, é necessário entender o processo de aquisição de leitura e gravação. Portanto, ninguém escreve ou lê sem motivo ou motivação. Diante disso, a quais fatores os professores devem estar atentos para que a alfabetização e o letramento se complementem?

O papel dos docentes na alfabetização e letramento é imprescindível, precisamente na intervenção no progresso do conhecimento dos alunos, a intervenção deve ser desafiadora para ser resolvida pelos alunos. Os professores precisam entender a origem da linguagem escrita para entender como orientar e mediar as intervenções e aplicar as atividades necessárias para ter sucesso no processo de alfabetização. Antes de iniciar o processo, é necessário diagnosticar o que o aluno já sabe, reconhecer o conhecimento prévio e saber explorá-lo é a base de qualquer processo de aprendizagem.

A escolha deste tema é plausível, pois é sabido que através da observação, reflexão e construção, os alunos poderão propor, escolher e comprovar hipóteses, tomando decisões, julgando factos e valorizando valores. É assim que as pessoas podem aprender a descobrir, responder, redescobrir e salvar a imaginação e a fantasia. É por meio de todos esses fatos que o aluno mudou sua realidade, possibilitando-o efetivamente se tornar um verdadeiro cidadão. A falta desses fatores levou muito ao fracasso da alfabetização e da aprendizagem da alfabetização.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, não utilizando materiais de campo, ou pesquisa de atuação, somente obras já prestigiadas cientificamente, isto é, materiais já elaborados. Segundo, Gil (1999, p. 65): “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a

partir de fontes bibliográficas.

O que é a alfabetização?

A alfabetização é definida como a capacidade de ler e escrever. Como a linguagem, a alfabetização se desenvolve por meio das interações que uma criança experimenta com outras pessoas. A alfabetização é um aspecto central da educação básica para todos; é fundamental erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, frear o crescimento demográfico, estabelecer a igualdade entre os sexos e garantir o desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual e o crescimento das crianças (SOARES,2009).

A alfabetização implica interpretação e expressão e se forja na escola e em casa por meio de uma educação que permite projetar o desenvolvimento da leitura e da escrita. É de extrema importância que a alfabetização seja realizada dos 3 aos 7 anos; Idade em que as crianças têm um novo espaço mental para desenvolver e adquirir conhecimentos e, como afirmamos anteriormente, ajuda e prepara-as para conhecer seu ambiente e desenvolver habilidades variáveis. O bom letramento conta com traços variados, repetição de palavras, criação de criticidade típica de pouco conhecimento, além de trabalhar uma consciência fonológica adequada (BRITO,2007).

A alfabetização do Brasil tem sido questionada e revisada, pois conceitos diferentes sempre existiram ao longo de sua história, portanto, por meio do censo, podem ser obtidas informações sobre a alfabetização no país em um determinado período. Segundo Silva (2004), na década de 1950, um cidadão era considerado alfabetizado porque sabia ler e escrever seu nome, mas a partir desse período, uma pessoa alfabetizada era capaz de ler e escrever notas simples. Portanto, pode-se perceber que a história do conceito de alfabetização está em constante mudança. Durante décadas, muitos pesquisadores, educadores e pais acreditaram que aprender a ler e escrever é um processo que começa com o ensino escolar formal na pré-escola ou na primeira série. No entanto, há um consenso geral entre os pesquisadores de que as habilidades formais de pioneirismo estão na idade escolar. Antes, surgiam a leitura e a escrita (ou seja, as habilidades emergentes de alfabetização).

A alfabetização é a base para criar a plataforma certa para adquirir conhecimento que ajudará os sujeitos a desenvolver sua inteligência e outras áreas da vida. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (2018), como há muito as pessoas acreditavam que os indivíduos eram alfabetizados, seus hábitos de letramento foram modificados, mas agora está provado que a pessoa pode ler e escrever notas simples.

Portanto, deve-se ressaltar que, por ter evoluído da simples codificação da linguagem para o uso dos gêneros textuais, isso é um avanço, mas não é suficiente para que o indivíduo seja considerado uma pessoa alfabetizada, pois ao fazê-lo é também é necessário avaliar onde a população está Nível de alfabetização. Como nos diz Ferreiro (2012, p.17), "é claro que continuar aceitando trabalhos de alfabetização no circuito escolar não garante a alfabetização para a vida dos cidadãos".

Kleiman (2005) acrescentou que a prática da alfabetização ocorre em atividades organizadas em sala de aula, lideradas por especialistas (professores) que são responsáveis por explicar sistematicamente as regras de funcionamento e usar códigos alfabéticos para iniciantes que temem a intimidação. Portanto, podemos perceber que, nessa definição, o autor aponta que o processo de alfabetização se dá mais precisamente nas escolas e na educação escolar.

Contextualização do letramento

Segundo Soares (2009) e Kleiman (2005), o letramento se refere

principalmente às atividades de leitura e escrita realizadas com fins sociais, com consequências para os indivíduos e indivíduos (políticos, sociais, econômicos, culturais). As pessoas que escrevem de maneira adequada fazem disso parte da vida nos meios de expressão e comunicação.

Esse tema torna-se um usuário da leitura e da escrita na vida social. Nesse sentido, uma pessoa alfabetizada refere-se a uma pessoa que faz pleno uso das habilidades de escrita e leitura e pode utilizá-las de forma fácil e financeira para enfrentar situações sociais e profissionais. Se considerarmos a realidade da sociedade contemporânea, é óbvio que não basta conduzir mecanicamente a leitura e a escrita. Diante do surgimento desses movimentos, defende-se a necessidade de vincular o processo de alfabetização ao processo de alfabetização na perspectiva de fazer esse processo. um aprendizado, olhando para o conhecimento, ele é necessário na sociedade (BRITO,2007).

No que diz respeito ao tempo de escolaridade nas fases iniciais da educação básica, este é o período decisivo do processo de alfabetização, que deve ser entendida mais como uma forma de ampliar a compreensão da própria alfabetização ou de complementar esse processo.

A formação de leitores ou escritores começa com o seguinte processo: A sua inserção no mundo dominado pela linguagem, mais especificamente neste tipo de conhecimento, nomeadamente a leitura e a escrita, é o objeto central da prática educativa. Nos

anos iniciais do ensino fundamental, essa instrução é direcionada para esses aprendizados. Os estudiosos do conceito de letramento alertam que não é a aquisição do próprio sistema de escrita que forma a inteligência, mas suas várias funções. A escrita afeta a maneira como se pensa sobre o processo de leitura, Interpretação, discussão e produção de textos (FRADE, 2007).

O letramento é um debate internacional, gerado pelo pensamento em todo o mundo. Observa-se que mesmo com o empenho escolar este tipo de aprendizagem não lhes oferece condições para uma integração efetiva na sociedade. Para Kleiman (2005), o objetivo do letramento é refletir sobre o ensino e a prática. Aprender a considerar os aspectos sociais da linguagem escrita assumindo a alfabetização, segundo a autora, no espaço escolar, o processo de letramento deve ser adotado no processo social, o que não conduz à consideração do conceito tradicional de leitura, aprendizagem e produção de texto, Essas atividades envolvendo a alfabetização, não é diferente de outras atividades na vida social.

Ainda segundo Brito (2007), alfabetizar não é letrar, mas sim um trabalho para estabelecer a relação entre fonemas, morfemas e processos de estrutura da linguagem, proporcionando a leitura em diferentes lugares, não só na escola, mas obtendo informações lendo diferentes gêneros buscando informações, buscando ler para seguir certas instruções, adaptando-se ao mundo.

O letramento não deve ser mal interpretado como o simples fato de saber ler ou escrever, mas também de desenvolver nas pessoas todas as capacidades tecnológicas e cognitivas necessárias ao funcionamento em sociedade. Isso permitirá às pessoas a possibilidade de ser um cidadão melhor e uma pessoa melhor em uma sociedade que avança rapidamente. Além disso, a educação é fundamental para a participação ativa na transformação da sua realidade (WEISZ, 2000).

Se desde pequenos as crianças são ensinadas a ler e escrever, é porque são competências realmente necessárias para a vida .

Especificamente, o letramento é considerado uma das habilidades da linguagem. E, além disso, um dos mais complexos, pois envolve fatores puramente linguísticos junto com outros fatores cognitivos, perceptuais, de atitude e até mesmo sociológicos. Por isso, todo o processo de interpretação de um texto ativa muitas habilidades: desde identificar palavras até extrair ideias e interpretá-las e avalia-las. Ao ler um texto, o leitor vai além das palavras e coloca em jogo suas experiências, outros textos que leu, suas próprias ideias e opiniões, etc (WEISZ, 2000).

Alfabetização e letramento na Educação Infantil

Para Soares (2009) cada criança na sala de aula do jardim de infância tem habilidades, interesses e experiências diferentes que moldam e influenciam seu aprendizado. Nem todas as crianças seguem o mesmo caminho para a alfabetização e letramento, mas é sabido que se precisa criar um ambiente rico em recursos impressos (poemas, gráficos, canções, histórias) onde ler, escrever, ouvir, falar, ver e representar sejam integrados de forma estimulante, ambiente de linguagem natural.

Quando se ensina as crianças com base no que elas sabem, estruturar a brincadeira em uma sala de aula de alfabetização equilibrada torna-se extremamente importante. Como professor, deve-se fornecer um equilíbrio entre instrução explícita e oportunidades para as crianças praticarem estratégias e habilidades de forma independente. As experiências positivas levam a uma maior tomada de risco pelos alunos à medida que ganham confiança.

O docente pode enriquecer o meio ambiente fornecendo recursos e garantindo que as atividades de alfabetização e letramento sejam adequadas para a idade. Ferreira (2004) defende que as salas de aula da Educação Infantil precisam ser organizadas para convidar as crianças a usar a mídia impressa. As escolas precisam estar preparadas para oferecer uma ótima experiência de aprendizado, onde você pode atender às necessidades de cada criança por meio de agrupamentos flexíveis e acomodar diferentes estilos de aprendizagem.

Promover um contexto adequado para colocar o mundo letrado ao alcance das crianças na Educação Infantil significa organizar a sala para interagir de forma significativa com materiais escritos variados e numerosos. Para Freire (2002) trata-se de circular diferentes portadores de informação para aprender a ler e escrever no âmbito das situações organizadas em diferentes modalidades de ensino. Através da intervenção sustentada do professor, esses escritos constituem em escritos seguros e estáveis, em fontes valiosas de informação para produzir e interpretar novas escrituras.

Se o objetivo é alfabetizar e letrar desde os primeiros anos no sentido de transmitir práticas e tarefas de leitura, tem-se que conceber situações em que, com determinadas intervenções pedagógicas, permita aos alunos interagir com textos reais escritos por hipóteses, procurando validação para suas hipóteses, corrigindo e relendo, embora ainda não tenham compreendido a alfabetização do sistema e, portanto, não sejam capazes de ler todas e cada uma das letras e palavras que compõem um texto (BARBOSA, 2014).

Na verdade, mesmo a identificação de

certas letras em uma palavra faz sentido se faz sentido ler essa palavra em uma situação que a exige: por exemplo, para determinar se uma determinada letra é escrita porque se pensa que uma determinada palavra que a compõe a palavra começa com ele. título de um filme infantil, para saber o horário em que será televisionado, por meio da leitura de um guia de programação.

Alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A alfabetização e o letramento são ações significativas para a aprendizagem de línguas de forma a proporcionar uma situação onde a criança possa interagir com o uso real expresso em diversas situações comunicativas, algo que pode acontecer desde a primeira infância. Assumir essa responsabilidade significa realmente ensinar a língua escrita, para isso o educador deve iniciar a alfabetização e letramento na primeira série e passar a ensinar a língua escrita em um ambiente de alfabetização. O processo de letramento se dá na perspectiva da alfabetização que é utilizada para atender às necessidades da sociedade (FERNANDES, 2001).

Nos dias atuais, aprender e escrever não é suficiente, mas é necessário compreender de forma competente suas funções no meio social.

Nesse sentido, Soares (2009) enfatizou a particularidade inerente ao processo de alfabetização e alfabetização, indicando que os dois são processos completamente diferentes, mas indissociáveis, considerando que tanto o letramento quanto o letramento entram no mundo da escrita ao mesmo tempo.

É importante que antes mesmo da alfabetização tradicional as crianças devam interagir com adultos alfabetizados, ler e produzir textos. Crianças cujos pais leem e exploram textos narrativos com eles regularmente não apenas aprendem a ser mais fáceis de ler, mas também provam que são excelentes escritores no final da vida escolar, podem ler e escrever textos significativos e os educadores podem criar textos neles. No meio cultural, considerando os conhecimentos prévios, mesmo sendo pequenas, as crianças ainda aprendem conhecimentos da vida.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda "analfabeta", a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2009, p. 69).

É necessário processar textos relacionados à alfabetização para se concentrar no aprendizado de dois aspectos da linguagem escrita, de modo que alunos alfabetizados e alfabetizados possam usar a escrita em diferentes situações do cotidiano. Participar da prática de leitura e escrita social não é importante apenas para o processo de alfabetização, mas também para a apropriação indébita da linguagem escrita em uso real. Portanto, na perspectiva do letramento, a alfabetização deve enfatizar a importância da utilização de diferentes gêneros textuais a partir de diferentes suportes de leitura.

Desde o início da aprendizagem, uma sugestão de ensino é necessária para apoiar o desenvolvimento geral desses aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a fornecer aos alunos formas de usar a escrita para diferentes fins. A julgar pela situação de letramento no cotidiano, pelo fato de o texto apresentar diferentes situações comunicativas, é possível aos alunos compreender que a estrutura e organização do texto estão relacionadas às diferentes funções que desempenham na prática cotidiana, ou seja, letras, cozinhar. receitas, instruções de embalagem, anúncios em jornais, ingressos, folhetos informativos e outros suportes de texto.

[...] além de aperfeiçoar as habilidades já adquiridas de produção de diferentes gêneros de textos orais, levar à aquisição e ao desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, de diferentes gêneros e veiculados por meio de diferentes portadores [...] (SOARES, 2009, p. 69).

Portanto, aprender a ler e escrever envolve o uso de letras e sistemas de grafia e o desenvolvimento de habilidades textuais, ou seja, de acordo com a tipologia textual, gerar textos que observem os elementos do discurso, a fim de perceber que cada gênero possui características próprias e diferentes formas, estruturas e organizações. Concebido para responder ao propósito de um trabalho docente organizado em torno destes termos de reflexão, por se tratarem de processos únicos, específicos, mas indivisíveis, envolvendo diferentes procedimentos de ensino, e considerando a necessidade e importância do desenvolvimento da literacia no contexto.

Nessa concepção, o educador deve desenvolver importantes práticas de desenvolvimento relacionadas a essa função e uso pelos alunos, tendo como papel intervir para que a criança se integre profundamente à prática social, tornando essa reflexão mais efetiva. Em termos de leitura e escrita, somente quando descobrimos os princípios da letra e as convenções ortográficas podemos formar um leitor e escritor autônomo. Com o advento da sociedade do conhecimento, as constantes mudanças no campo da educação exigem que os educadores busquem constantemente inovações com o objetivo de

aprimorar suas práticas de ensino, o que significa reinterpretar saberes e tornar os professores farisaicos. Interagindo com o conhecimento, a escola é um espaço permanente de geração de conhecimento (SOARES,2009).

Portanto, é necessário desenvolver hábitos sociais de leitura e escrita de acordo com os diferentes usos e funções exigidos pela sociedade, a fim de compreender a alfabetização como um novo conceito de compreensão da função social da escrita.

O papel do professor no processo de alfabetização e letramento

Segundo Barbosa (2014) o professor deixou de ser um simples transmissor de conteúdo, passou a assumir o importante papel de mentor, de facilitador da aprendizagem, precisando aprofundar as investigações sobre o conteúdo relevante do problema de leitura. Ainda é preciso aprender mais sobre as crianças que vão se tornar seus alunos, interessar-se em conhecer cada um de seus alunos, perfil, entender quais conhecimentos eles têm trouxe e sabe como usá-lo para que saibam o que fazer quando necessário para ensinar os alunos a aprender a ler. Essa não é uma função fácil, o professor deve ser muito dedicado e ter um plano já feito em mãos (BARBOSA, 2014).

O professor é mediador entre seus alunos e os objetos do conhecimento, que organiza e propicia espaços e situações de aprendizagem, em que são articulados os recursos afetivos, emocionais, sociais e cognitivos de cada criança aos conhecimentos prévios em cada área. É ao professor que cabe a tarefa de singularizar as situações de aprendizagem, considerando todas as suas capacidades e potencialidades e planejar as condições de aprendizagem, com base em necessidades e ritmos individuais e características próprias. (VARGAS; LOPES, 2006, p.3)

Os professores devem testar suas hipóteses com base na compreensão dos alunos e em seu referencial teórico. É importante fazer todas as observações necessárias da turma e depois buscar opções que proporcionem resultados satisfatórios em termos de aprendizagem (BARBOSA, 2014). Segundo Gadotti

(2013, p. 14), “pensa-se em um novo professor, um intermediário de saberes, um sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador de trabalhos escolares, consultor, colaborador, curiosidade e, o mais importante, é o construtor de sentido”. Ou seja, não é só divulgar o que se sabe, mas desenvolver todas as possibilidades necessárias para sua produção.

Não há docência sem discente, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE 1997, p. 25 apud GADOTTI, 2013 p. 45)

O que é interessante é que os professores irão considerar o conhecimento trazido por alunos do mundo exterior, o tipo de linguagem, suas ideias e o nível de interesse em um determinado assunto, e fornecerão um tempo para aprender a experimentar novos conhecimentos lá, mas não irão colocar o conteúdo conhecido de um lado (VARGAS; LOPES, 2006). Os professores devem fornecer aos alunos contextos de leitura e escrita significativos e garantir apresentações de leitura adequadas aos alunos. Se o professor achar que os alunos não estão interessados, ele deve criar momentos mais atraentes. Se um aluno vê o exemplo do seu professor, como um professor interessado em aprender e dele participa, por meio da leitura, o aluno também ficará feliz em aprender. É importante dar o exemplo para que possa ser seguido. Se o professor não demonstrar interesse, ele desestimula os alunos (BARBOSA, 2014).

Ensinar de uma forma fascinante é muito importante, para que os alunos se sintam atraídos e interessados no que fazem, os professores devem levar em consideração os interesses dos alunos. Quando uma criança não gosta do que está fazendo, ela não vai suportar. Por exemplo, se não gostamos de ler um livro, será difícil terminar o livro. Os professores devem trazer para a sala de aula todas as coisas significativas, o que não tem sentido, o que é insignificante e não chama a atenção, e então o que é ensinado ou aprendido acabará por ser inútil (BARBOSA, 2014). Outro ponto fundamental que contribui para a aprendizagem é a interação entre professores e alunos. Quando a relação entre o professor e o aluno se torna mais harmoniosa, o ambiente da sala de aula torna-se mais interessante, torna-se um ambiente agradável onde o aluno sorri enquanto aprende, e o professor sorri e ensina. O professor deve se esforçar para manter um bom relacionamento com cada um de seus alunos, em vez de promover relacionamentos conflitantes (PANTELIADES, 2016).

O professor não necessita de testes, provas para avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. Ele sabe (ou deveria saber) se uma criança faz progressos na leitura simplesmente observando-a em sala de aula. Se o professor mantém uma boa relação com as crianças, encara a aprendizagem da leitura como um processo natural e contínuo, acredita que erros cometidos pelas crianças se constituem num fator produtivo para o avanço do processo, ele está criando condições favoráveis à aprendizagem. (BARBOSA, 2014, p. 177)

O professor deve trabalhar muito para despertar a confiança e o senso de segurança do aluno. Se o aluno sentir que pode contar com o professor, ele se sentirá mais confortável para aprender, e o professor se sentirá motivado e animado por estar na sala de aula (PANTELIADES, 2016). O trabalho de um alfabetizador é desafiador, pois existem muitos obstáculos no cotidiano da sala de aula e muitos desafios a serem enfrentados. O alfabetizador levará ao início do processo de leitura e escrita, para que os alunos possam se desenvolver e caminhar em direção a uma nova direção de aprendizagem.

Os professores devem fornecer métodos de construção da leitura e da escrita

que favoreçam a participação dos alunos, para que possam se desenvolver no ambiente escolar. Além de ter o conhecimento necessário, o professor também precisa respeitar o aluno, entender sua realidade, interesses e dificuldades, e acreditar que o aluno pode crescer, sempre mostrar criatividade, atratividade e iniciativa, principalmente acreditando em si mesmo (MACHADO, 2014).

Quem quer ser professor deve saber de imediato que este papel não é simples, merece uma formação de qualidade, porque os professores em sala de aula são obrigados a dar aos alunos uma educação de qualidade, que traga sentido aos alunos, são necessárias tantas competências Os professores devem buscar inovação e novas ferramentas de ensino, não podendo se contentar com atrativos imutáveis e novos e estimular os alunos a explorar o mundo da leitura e da escrita, para que o aluno alcance um nível superior de leitura e escrita (MACHADO, 2014).

CONCLUSÃO

Por meio da pesquisa realizada, pode-se concluir que a alfabetização e o letramento da educação infantil ao ensino fundamental é um processo de ensino que visa levar as pessoas à aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, uma pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu a usar as habilidades básicas de leitura e escrita. Observa-se também que, para alfabetizar os alunos, existem diversos métodos que podem ser classificados como abrangentes, analíticos ou globais.

O método abrangente é o método que os professores começam a ensinar desde a infância, a saber: das cartas aos textos e orações. Na abordagem analítica ou global, os professores passam a ensinar de forma oposta, do grande para o pequeno, ou seja, do texto ou oração para as cartas. Ao escolher um método de alfabetização, deve-se levar em consideração que cada criança tem seu próprio progresso e estilo de aprendizagem. Portanto, a forma como o professor ensina a criança, às vezes precisa ser diferente, e o conteúdo está integrado a todo o processo, pois um método pode ser bom para a alfabetização das crianças, mas pode não ser o melhor para a aprendizagem. Portanto, não há remédio pronto para a alfabetização e o letramento. As dificuldades percorrem todo o processo. O professor é responsável pelo aprendizado e dedicação, fazendo o possível para alfabetizar e letrar sua turma e customizar o ensino de acordo com o progresso de cada estudante.

O uso de estratégias didáticas permite atuar em diferentes áreas de conhecimentos essenciais à vida. Esta pesquisa é uma demonstração, uma vez que visa direcionar o olhar dos alunos, professores e a comunidade em geral, para a reflexão da tarefa contribuir diariamente para a formação integral do ser humano. Partindo dessa premissa, é possível compreender de forma mais clara a existência e importância da alfabetização e letramento no sistema educacional, como fonte do desenvolvimento integral infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Eulália et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação

Infantil.In:FARIA, Ana Lúcia Goubart e MELLO, Suely Amaral(orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

FERNANDES, M; ANDREU, S. Os segredos da Alfabetização: teoria e prática para professores e pais. São Paulo: Ediouro, 2001.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou as relações entre pares. In: MANUEL, J.; CERISARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

FERREIRO, E. Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista Educação. Santa Maria. Vol. 32. n.1. p. 21-39. 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra / Moacir Gadotti. – 7. ed. – São Paulo: Peirópolis,2013.

GIL. Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa - 3. Ed. - São Paulo: Atlas, 1999, p. 42-44-133.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado

de Letras, 2005.

LIMA, Edinete. Método eclético: a importância do uso de métodos para a leitura e escrita, 2002.Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/metodo-ecletico-a-importancia-dousode-metodos-para-a-leitura-e-escrita/29593/> Acesso em: 31.ago.2021.

MACHADO, Odair. Métodos de Alfabetização. Método Global x Método Fônico. Disponível em: <http://metodofonico.com.br/metodos-de-alfabetizacao-1/> Acesso em: 31.ago.2021.

PANTELIADES, Daniela. Professor e Aluno: entenda a importância dessa relação. Disponível em: <http://appprova.com.br/2016/01/25/professor-e-aluno/> Acesso em: 31.ago.2021.

SILVA, L.V. Adultos não Alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SOARES, Regina. Alfabetizar na educação infantil. Pode? Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/585/alfabetizar-na-educacao-infantil-pode>. Acesso em: 31.ago.2021.

VARGAS; LOPES. O letramento e o papel do professor num processo interdisciplinar de construção de conhecimentos. Disponível em:<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/O%20LETRAMENTO%20E%20O%20PAPEL%20DO%20PROFESSOR%20NUM%20PROCESSO %20INTERDISC%C3%A0.pdf> Acesso em:31.ago.2021.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2000.

ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS CRIADAS A PARTIR DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

ANTONIA MACEDO DE MARIA

RESUMO:

Este artigo apresenta um estudo desenvolvido sobre a produção de atividades significativas em Língua Portuguesa criadas a partir de Histórias em Quadrinhos (HQ). Explora-se a produtividade de leitura e escrita a partir das HQ, assim como a mudança de perspectiva e a transformação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil que revisou o preconceito contra a oralidade e contra o gênero em questão. Examina-se como a linguagem é concebida e compreendida nesse gênero e como ela proporciona melhorar a apreciação estética, analisar a composição, os temas e os estilos das obras. Por fim, expõe-se um quadro de atividades desenvolvidas para estimular o diálogo, a reflexão crítica e a escrita dos alunos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Gênero; Histórias em Quadrinhos; Atividades Didáticas.

1 INTRODUÇÃO

Nesse estudo que ora apresentamos, buscamos compreender a produtividade das HQ para a criação de atividades didáticas significativas. Como o ensino de Língua Portuguesa nas diferentes modalidades pode se beneficiar com estudos a partir do gênero?

Sendo assim, desenvolvemos na primeira seção um estudo sobre as mudanças de perspectiva e transformações no ensino da língua materna, como a revisão do preconceito contra a oralidade. Exploramos o potencial das HQ para a abordagem dialógica de conteúdos de Português.

Na segunda seção, exploramos a linguagem e o gênero dos quadrinhos, seus recursos técnicos, temáticos e estilísticos. Procuramos entender como o gênero foi mal compreendido e definido pelos docentes no tratamento em sala de aula.

Na terceira seção, expomos quadros de atividades significativas criadas para aulas e projetos didáticos as quais esperamos contribuir e/ou estimular a reflexão sobre as perspectivas, mudanças e transformações do ensino de Língua Portuguesa por meio de HQ no Brasil.

Por fim, consideramos que as atividades significativas criadas a partir de HQ são altamente produtivas para o ensino e aprendizado de conteúdos de Língua Portuguesa porque, além de atraírem e estimularem o aluno, também possibilitam ao docente facilmente contextualizar os assuntos e os temas (assim como os discursos nos quais se fundamentam) envolvidos no aprendizado geral de modo a vislumbrar claramente as esferas das quais as práticas sociais representadas emergem.

2 O QUE MUDOU NO ENSINO DE PORTUGUÊS A PARTIR DAS HQ?

Durante certo período de tempo, as Histórias em Quadrinhos (HQ) foram alvos de duras críticas pelos docentes de Língua Portuguesa. Ler uma HQ poderia indicar preguiça mental ou falta de capacidade para abstração verbal. Embora grande parte dessas críticas tenha sido velada e a recusa em adotar qualquer material didático produzido a partir de HQ não possua registros oficiais declarados tão acessíveis, é possível entrever na prática docente algumas causas daqueles equívocos.

As HQ privilegiam a linguagem visual e a linguagem verbal geralmente aparece em discurso direto representando a fala das personagens nos balões. Sendo uma arte mais visual do que verbal, caberia aos docentes de Artes o seu ensino e sua produção. Sendo uma arte que opera com representações da fala, a palavra nos balões incute nos leitores o prazer da leitura fácil por manter mais próxima possível da oralidade real dos falantes e leitores.

Uma fala como a de Chico Bento, por exemplo, personagem de Maurício de Sousa, marcada pelo dialeto, afastaria os alunos dos objetivos principais de Português: dominar o idioma padrão e o estilo culto a partir das grandes expressões escritas que consagraram escritores importantes ao longo da história da literatura em Portugal e no Brasil. A imagem pronta no quadrinho e de consumo imediato e pouco reflexivo, por ser de fácil acesso e exigir pouco tempo de atenção, também prejudicaria a imaginação potencial que a palavra pode estimular.

Tomadas em si, as palavras de Chico Bento, continham um numeroso inventário de erros e desvios, vícios e outras questões que os docentes tendiam a evitar propor qualquer tipo de reflexão com seus alunos. Com o passar dos anos e dos avanços acadêmicos e científicos, compreendeu-se que o equívoco principal não estava nos registros escritos da oralidade e sim na tentativa dos docentes de descontextualizar as falas de suas situações imediatas de produção.

Ao contrário da imagem fácil sugerida pelos docentes, compreendeu-se que nas HQ a imagem e a palavra formam uma unidade indissociável, dialógica naturalmente. O tex-

to da HQ somente poderia ser entendido se fosse considerada sua forma axiológica. A partir desse entendimento, o ensino de Português por meio de HQ definiu melhor seu lugar nos materiais produzidos pelos docentes e inclusive ganhou participação importante nas diretrizes e orientações curriculares e nos livros didáticos destinados aos alunos. Atualmente não são poucas as perspectivas, teorias e abordagens ao ensino de Português por meio de HQ.

Uma simples história em quadrinhos (HQ) pode desencadear várias reflexões críticas que perpassem a identidade do sujeito aluno-professor em seu contexto escolar e universitário. Essas reflexões problematizam a inclusão dos alunos no processo de aprendizagem, a formação do profissional da Educação e sua atuação social, a tecnologia aplicada à educação e à ética profissional do educador, por exemplo. Por meio de uma história em quadrinhos, o professor pode buscar caminhos e estratégias para contemplar suas expectativas de ensino e aprendizado.

Ao desenvolver atividades com Histórias em Quadrinhos (HQ), um modo de trabalhar a intertextualidade com os alunos a partir do método de Piaget seria fornecer ao aluno exemplos de intertextos para que o mesmo os comparando possa perceber a estilização ou a paródia e entender o que diz o autor e sua obra por meio dos diálogos estabelecidos com outros autores e outras obras. Desse modo, o aluno pode interagir com o meio e construir os saberes esperados pelo docente, assim como desenvolver as competências, habilidades e os conteúdos almejados.

2.1 A linguagem e os temas das histórias em quadrinhos (HQ)

Como vimos na seção anterior, o ensino de Língua Portuguesa tende a se tornar mais atrativo, interessante e significativo por meio de atividades didáticas manipuladas com as HQ quando a oralidade não é tratada com preconceito e quando o docente leva em consideração os saberes prévios dos alunos e as condições de produção, circulação e recepção do texto. Todos os conteúdos e objetivos de ensino podem ser desenvolvidos normalmente como sequências didáticas, projetos, pesquisas e avaliações. Nesta segunda seção, exploramos a linguagem das HQ, seus recursos e suas técnicas compositivas, assim como os temas e estilos.

Para realizar nossa pesquisa, empreendemos uma abordagem dialógica ao texto em gênero HQ. Nossa intenção, por meio das noções do Círculo de Bakhtin (1999/1997/1988), foi entender como o autor estrutura e organiza em sua obra a arquitetura de vozes dos discursos que se contrapõem e definem o sujeito contemporâneo na grande cidade, seus espaços e tempos de enunciação. Além das noções de discurso, gênero (composição, tema e estilo) e texto, também utilizamos, em nossas análises, as noções de diálogo, esferas de atividades, alteridade e sujeito da enunciação e do enunciado, polifonia, perspectiva e ponto de vista.

Desse modo, nossa pesquisa visa desvelar o funcionamento do texto em gênero HQ desde suas condições de produção até às de circulação e de recepção. Esperamos, com esse desvelo, contribuir para melhorar a apreciação estética e tornar a leitura e o estudo da HQ junto aos alunos uma atividade significativa. Ainda no âmbito dessa pesquisa, esperamos comparar os limites dessas atividades com gênero HQ e responder quais são suas fronteiras éticas, cognitivas e estéticas para o trabalho docente em Português no Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Superior.

Pensar na prática docente vinculada à realidade da sala de aula e ao cotidiano escolar e escrever sobre o discurso, o gênero e o texto é um bom caminho para quem ainda não desemaranhou suficientemente a complexa rede de fios que os define, os separa e os torna complementares. Quando procuramos entender o processo histórico geral de ensino de Português no Brasil, sua origem a partir de modelos e parâmetros estrangeiros, seus fundamentos e sua legislação, seu desenvolvimento em modalidades e seu estado atual, percebe-se que o assunto é bastante vasto.

Em contexto escolar de aprendizagem significativa, é comum nos dias de hoje o pressuposto de que o ensino de Português deve tratar o texto como seu principal objeto de estudo. Muitas vezes a experiência docente revela que o texto em gênero História em Quadrinhos (HQ) atrai de modo bastante rápido a atenção e o interesse dos alunos para os objetivos e conteúdos de Português, assim como possibilita ampliar o conhecimento prévio de assuntos e temas pertinentes às modalidades de ensino (Fundamental, Médio, Técnico e Superior).

Contudo, apenas atrair a atenção e despertar o interesse não é suficiente para garantir que o aluno mobilize seu conhecimento, construa novos saberes e adquira autonomia intelectual. No ensino de Português, as tendências teóricas atuais da grande área da Educação enfatizam que o docente precisa produzir atividades significativas, as quais devem proporcionar ao aluno condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Não obstante a ampla literatura científica já produzida sobre a abordagem discursiva ao texto, muitas dúvidas ainda geram inseguranças nos professores quando estes devem preparar suas atividades significativas para aprimorar o aprendizado dos alunos: O que torna uma atividade significativa aos olhos dos professores e dos alunos? Qual é

a diferença entre uma atividade concebida e aplicada de modo tradicional e uma significativa? Como atividades com um gênero como a HQ podem se tornar significativas e auxiliar o docente no ensino do Português?

Nesse sentido, não propomos estudar em si a História do ensino de Português por meio de HQ no Brasil, mas sim compreender sua transformação no contexto escolar a partir da década de 1980 que tornou relevante as noções de discurso, gênero e texto, suas noções, teorias e aplicações. Neste contexto de estudo, também não desenvolvemos um estudo histórico sobre a HQ, a amplitude de sua apreciação geral e seu potencial como veículo de aprendizado, pois nossa hipótese é que explorando o discurso, o gênero e o texto, e analisando com os alunos suas condições de produção, circulação e recepção, as atividades de aprendizagem de Português se tornam mais significativas.

Por ser um tipo de texto que se realiza por meio de duas linguagens, a verbal e a visual, a análise das interações e diálogos, dos temas e estilos proporciona ao aluno ampliar seu domínio de códigos e sistemas, o que o leva a uma conscientização mais profunda de seus papéis e desempenhos possíveis em esferas de atividades da vida social. Vários autores abordaram os elementos compositivos, temáticos e estilísticos das HQ com vistas a compreender sua real produtividade para a leitura e a escrita em sala de aula.

No Brasil, diversos autores refletiram sobre a importância das HQ e contribuíram para melhorar o entendimento dos limites e alcances do gênero, suas linguagens, seus temas e estilos e seu desenvolvimento como tiras, charges e novelas gráficas. O estudo de Nelly Novaes Coelho (2000) inclui o gênero de História em Quadrinho (HQ) no âmbito da literatura infantil, esboça sua descoberta e desenvolvimento no Brasil e preocupa-se em entender como esse tipo de leitura desperta o interesse e motiva os "pequenos" a lerem. A estudiosa comenta que o gênero se tornou um dos mais populares e acessíveis no mundo todo. Ela também enfatiza a complexidade de sua circulação (política econômica), por considerar que sua composição e temas extrapolam o lúdico e "adentram no ideológico e no ético".

Mendo (2008) afirma que as leituras das histórias em quadrinhos são tão válidas quanto as dos livros com figuras. Como processo de leitura acessível ou adequado às crianças pequenas, a História em Quadrinho (HQ) satisfaz uma necessidade interior e instintiva de crescimento mental inerente ao ser em desenvolvimento. De acordo com a estudiosa, o interesse despertado pelo gênero está na facilidade com que esse tipo de literatura corresponde a um processo de comunicação que atende mais facilmente à predisposição psicológica das crianças. Por isso, o gênero fala à mente infantil ou atende a sua natureza e as suas necessidades específicas de modo mais direto (MENDO, 2008, p.217).

Paulo Eduardo Ramos (2010) preocupa-se com a leitura mais aprofundada e crítica das narrativas de humor em quadrinhos e com a elaboração de práticas pedagógicas na área da Educação. Ele se opõe à noção de que os quadrinhos sejam facilmente reunidos, classificados e rotulados como apenas um gênero de se contar e ler histórias. Como defende o estudioso, há uma pluralidade de gêneros de histórias em quadrinhos. Ele desenvolve uma reflexão sobre como as histórias em quadrinhos são compostas por diferentes gêneros e constituem uma linguagem autônoma diferente do cinema, do teatro, da fotografia, da pintura e da literatura.

Em suas reflexões, também explora como os diferentes gêneros de histórias em quadrinhos se constituem a partir de recursos técnicos oriundos de culturas artísticas diferentes e questiona como tais gêneros tendem a serem rotulados segundo as temáticas das histórias. Para ele, a expressividade do balão, dos apêndices e das legendas, depende do "contorno utilizado" e do "contexto" em que aparecem.

Partindo das técnicas de representação da fala e do pensamento, além de explorar as formas de apêndices narrativos e descritivos, expõe a expressividade da fala e do discurso direto, os indícios de possíveis origens dos balões, suas funções e formas de monólogo, solilóquio e diálogo. Os balões podem ter diferentes aspectos para indicar diferentes situações de expressão: fala, pensamento, cochicho, berro, medo, som trêmulo, choro, uníssono, mudo, onomatopeias importantes, etc. Os balões também podem ser intercalados, duplos ou compostos, e podem surgir como cortes e revelar falas de interlocutores que inclusive não aparecem no quadrinho. Como nos mostra o estudioso, os recursos dos balões podem tornar-se tão significativos como outros elementos compositivos internos do quadrinho e isso pode ser evidenciado por meio da metalinguagem (RAMOS, 2010, p. 43).

Embora não enfatize o ensino de Português especificamente, Cirne (1974) defende a importância dos quadrinhos como um gênero autônomo, com linguagem própria e independente dos gêneros literários. Sendo assim, ele questiona a crítica infundada ao ensino por meio dos quadrinhos e propõe que uma nova base metodológica de pesquisas culturais possibilita reverter injustiças contra os quadrinhos, assim como estruturar e problematizar seus estudos principalmente a partir de suas condições de produção:

Durante muito tempo as histórias em quadrinhos foram tidas e havidas como uma subliteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças. Sociólogos apontavam-nas como uma das principais causas

da delinquência juvenil. Aos poucos, porém, foi-se verificando a fragilidade de argumentos daqueles que investiam contra os quadrinhos: uma nova base metodológica de pesquisas culturais conseguiu estruturar a sua evolução crítica, problematizando-os a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa, que criariam novas posições estético-informacionais para a obra de arte (CIRNE, 1974, p.11-12).

O estudo de Cirne (1974) também enfatiza uma característica diferencial dos sons representados nos quadrinhos: o ruído. Para estudiosos da Linguística e da Teoria da Comunicação, o ruído é compreendido como um elemento negativo na comunicação verbal, pictórica ou sincrética. Uma vez instaurado na comunicação, o ruído gera manchas, borrões e interferências nocivas à compreensão das mensagens e seus componentes constitutivos. Lembremos a lição de Vanoye (1983) sobre o ruído poder provir do canal de comunicação, do emissor ou do receptor e da mensagem:

Pelo termo ruído, designa-se tudo o que afeta, em graus diversos, a transmissão da mensagem: voz muito baixa ou encoberta pela música, falta de atenção do receptor, erros de codificação, etc. o termo ruído não se refere apenas a uma perturbação de ordem sonora, aplicando-se tanto à comunicação visual (uma mancha numa folha de papel ou numa tela, um erro datilográfico são "ruídos"), quanto aos outros tipos de comunicação. Um ruído, no sentido corrente do termo, pode também não ser uma perturbação, mas constituir em si mesmo uma linguagem (aplausos) (VANOYE, 1983, p. 20).

Contudo, sendo os quadrinhos um gênero desenvolvido em larga escala a partir dos meios de comunicação, o ruído passou a ser entendido como um elemento constitutivo da obra de arte, um elemento que não fere a essência ou a superfície da HQ. Se num primeiro momento a tendência era recusar o ruído, nuns avanços dos estudos científicos sobre a HQ, os estudiosos necessitaram rever a concepção e aplicabilidade desse obstáculo. Para Cirne (1974), na HQ o ruído é mais visual e plástico. Portanto, observa-se uma mudança na concepção material da noção de ruído:

O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual. Isto porque, diante do papel em branco, os desenhistas estão sempre à procura de novas expressões gráficas, e o efeito de um buum ou de um crash – quando relacionado de modo conflitante com a imagem – é, antes de mais nada, plástico (CIRNE, 1974, p.30)".

Como vimos nessa seção, as HQ passaram de uma condição precária e insuficiente como suporte e recurso didático de ensino para um status de facilitadora sem empobrecimento intelectual do aprendizado de Língua Portuguesa. O gênero finalmente foi reconhecido, por sua riqueza de linguagem, temas e estilos, como válido, interessante e atrativo para desenvolver objetivos e conteúdos com os alunos na sala de aula. Por fim, na próxima seção, propomos uma exposição comentada de atividades significativas com HQ produzidas para explorar conteúdos, temas e estilos e desenvolver objetivos de ensino de Língua Portuguesa com alunos de diferentes modalidades.

2.2 Atividades significativas com HQ para o ensino de língua portuguesa

Nas seções anteriores, exploramos como o ensino de Língua Portuguesa sofreu uma transformação e a perspectiva de aprendizado por meio dos gêneros discursivos e textuais possibilitou revisar o preconceito contra a oralidade presente nas representações escritas dos balões e entender o diálogo entre as palavras e as imagens sem desfigurar a natureza expressiva da HQ. Exploramos também como é a linguagem e como os temas das HQ foram sendo desenvolvidos a partir das expectativas dos leitores. A partir desse estudo, refletimos e entendemos a importância das HQ para a criação de atividades significativas envolvendo os conteúdos de Língua Portuguesa.

No Brasil, as atividades didáticas com HQ foram sendo desenvolvidas paralelas aos estudos de compreensão e definição acadêmica e científica do gênero. Alguns resultados dessas produções podem ser encontrados em livros didáticos atuais, em orientações e parâmetros curriculares de diferentes modalidades de ensino. Estudos e modelos de atividades didáticas com HQ com diferentes perspectivas podem ser observados em História em quadrinhos na escola de Flávio Calazans (2008), por exemplo. Mas, atividades com quadrinhos também foram propostas na década de 1970 por Hygia T. C. Ferreira (1978) em Redação através de História em Quadrinhos.

Nesta seção, não desenvolvemos um estudo histórico dessas abordagens e criações didáticas com quadrinhos, embora o entendimento das perspectivas de ensino subjacentes às concepções didáticas seja importante. Reconhecemos que uma análise dessas e outras concepções demandaria mais tempo que nosso breve estudo dispõe. Portanto, apenas propomos expor algumas atividades criadas a partir de nossas reflexões e entendimento da importância do gênero para o ensino de Língua Portuguesa nas diferentes modalidades de ensino.

Desse modo, usa-se atividades significativas envolvendo a oralidade e a escrita com temas como preconceito linguístico, o cotidiano escolar e o militar, a violência urbana, etc; atividades didáticas sequenciais sobre o preconceito linguístico e sobre o co-

tidiano escolar e o militar desde a elaboração do plano de aula até a atividade em si; projeto sobre os temas da violência urbana e a falta de segurança, a intertextualidade, a estilização e a paródia, a oposição de ideias e as noções linguísticas e visuais da adversidade.

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a contribuição do ensino-aprendizagem significativo de Português por meio do estudo do gênero História em Quadrinhos e de sua aplicação em atividades de oralidade e escrita, leitura e produção de textos. Os objetivos específicos consistiram em explorar a noção de gêneros do discurso e sua aplicabilidade no estudo de textos com linguagem verbal e visual, compreender o processo evolutivo do ensino de Português das práticas tradicionais ao aprendizado significativo, analisar Histórias em Quadrinhos e criar quadros de atividades significativas que auxiliem o trabalho docente com o ensino do Português.

Com este estudo, entendemos a alta produtividade das ideias do Círculo de Bakhtin para a compreensão dos fenômenos discursivos e textuais em gêneros de histórias em quadrinhos (HQ) como a graphic novel e a tira. Realizamos uma reflexão sobre a composição, os temas e o estilo da obra Nova York de Will Eisner (2011), de quadrinhos da personagem Chico Bento e do Recruta Zero. Buscamos entender a contribuição do gênero HQ para a produção de atividades significativas junto aos alunos de diferentes modalidades de ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, exploramos as fronteiras e as possibilidades de trabalho docente com atividades significativas a partir de uma mesma HQ em diferentes modalidades de ensino (Fundamental, Médio, Técnico e Superior). Consideramos que a partir do estudo e análise dos gêneros de HQ o professor possa realizar interessantes e produtivas atividades significativas envolvendo a oralidade e a escrita na aprendizagem dos conteúdos de Português com seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Zilda Augusta. Histórias em quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 1975.

CALAZANS, Flávio Márcio de Alcântara. História em quadrinhos na escola. 3ª Ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CIRNE, Moacy. A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. A explosão criativa dos quadrinhos. Petrópolis: Vozes 1974.

CLARK, K., HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DISCINI, Norma. O estilo nos textos: história em quadrinhos, mídia, literatura. São Paulo: Contexto, 2004.

ECO, Umberto. A estrutura repetitiva nas estórias em quadrinhos. São Paulo, Artes n.7, julho-agosto de 1966.

EISNER, Will. Nova York – A vida na grande cidade. Trad. Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Quadrinhos e Arte sequencial. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1989.

_____ . Narrativas Gráficas. São Paulo: Devir, 2005.

FERREIRA, Hygia T. C. Redação através de história em quadrinhos. São Paulo: Editora Horizonte, 1978.

GREGOLIN, M. do R. Bakhtin, Foucault e Pêcheux. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDO, Anselmo Gimenez. História em quadrinhos: impresso vs web. São Paulo: Ed. da UNESP, 2008.

RAMOS, Paulo. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto, 2009.

OCORRÊNCIA DE HEMORRAGIA PÓS-PARTO EM MULHERES ATENDIDAS EM CENTRO DE PARTO NORMAL

BEATRIZ APARECIDA DA SILVA KISHIKI TAMURA

RESUMO

INTRODUÇÃO: A hemorragia pós-parto é considerada uma das principais causas de mortalidade materna, especialmente em países com baixa renda, onde observa-se uma alta fertilidade de adolescentes e eventuais complicações podem ocorrer após o trabalho de parto. OBJETIVO: Foi verificado a ocorrência de hemorragia pós-parto em centro de parto normal. M

ÉTODOS: Trata-se de estudo descritivo com base em dados de um estudo primário realizado em um centro de parto normal inserido na cidade de São Paulo (SP). A população, foram constituídas por 292 prontuários de mulheres cujos partos ocorreram no ano de 2015 (janeiro a dezembro). Os critérios de inclusão são: Foram sorteados; que o trabalho de parto foi acompanhado exclusivamente por enfermeira obstetra; que o parto foi realizado por enfermeira obstetra; que todas as condutas foram tomadas pela enfermeira obstetra; e prontuário disponível no arquivo no momento da coleta. Foram excluídos os prontuários das mulheres cuja assistência iniciou-se no CO e aqueles em que o parto foi realizado pela pesquisadora.

RESULTADOS: Foi Almejado através da observação a prevenção, detecção precoce e o controle da hemorragia pós-parto, incentivando a equipe de enfermagem que presta o cuidado pós-parto a púrpura para prevenir e controlar ocorrências de hemorragia pós-parto.

DISCUSSÃO: Os resultados demonstram que a maioria das mulheres não fazem consultas pré natal até o final da gestação, por conta de problemas familiares, falta de informação ou descobrimento tardio da gestação.

CONCLUSÃO: Os estudos incluídos na analise apresenta que a enfermagem desempenha um papel fundamental, com conhecimento adequado onde auxilia na elaboração de protocolos operacionais. É esperado que futuramente outros autores se interessem por essa temática e desenvolvam novamente uma pesquisa de campo, onde possam comparar dados. Tendo em vista que o trabalho atual possa contribuir para uma melhor assistência.

Descritores: Hemorragia pós-parto. Prevenção. Centro de Parto Normal.

1. INTRODUÇÃO

Na atualidade, era evidente um crescente aumento da população mundial, estimativas apontavam que a população seria composta por aproximadamente 9,7 bilhões de pessoas em 2050 1. Apesar da queda de fertilidade, nascimentos foram observados, principalmente em alguns países da América Latina, localidades onde adolescentes experenciavam uma alta fertilidade 2. Era imprescindível destacar o fato de que este cenário era marcado por eventuais complicações que podiam ocorrer após o parto, fazendo necessário a prestação de uma assistência adequada e unidades com maior densidade tecnológica.

Nesta conjectura, merece destaque a hemorragia pós-parto. Conforme a Organização Mundial da Saúde 3, a hemorragia pós-parto podia ser compreendida como a perda de sangue maior ou igual a 500 ml dentro de um período de 24 horas após a mulher dar à luz, situação que comprometia a hemodinâmica e pódia resultar em óbito. Tal temática é relevante, pois podia ser considerada uma das principais complicações após o parto, bem como era uma das principais causas de mortalidade materna 4.

A mortalidade materna era abordada pelos objetivos do desenvolvimento sustentável, o terceiro objetivo visa a saúde e o bem-estar, era preconizado o acesso à saúde de qualidade e a promoção do bem-estar para todos, incluindo a redução da taxa de mortalidade materna global para menos de 70 mortes por 100 mil nascidos vivos até o ano de 2030 5. Logo, era evidente que surgiu a necessidade de se desempenhar esforços para gerar mudanças que favoreçam o cumprimento deste objetivo, situação que trazia elementos que influenciavam diretamente na prática dos profissionais da saúde.

A taxa de mortalidade materna, ou seja, o número de mortes maternas por 100.000 nascidos, sofreu uma queda de 38% entre os anos de 2000 e 2017 6. Todavia, durante o ano de 2017, constatou-se que aproximadamente 810 mulheres morreram em decorrência do parto ou gravidez, sendo que 94% das mortes foram observadas em países de baixa e média renda 6. Uma análise conduzida por um time de pesquisadores 7, pautada em dados de 2003 a 2009, demonstrou que das 2.443.000 mortes maternas levantadas, 73% (i.e.

1.771.000 mortes) estavam relacionadas diretamente com causas obstétricas.

Ainda segundo esses autores 7, a hemorragia (principalmente a pós parto) foi a principal causa (27,1% = 661.000) de mortalidade materna, hipertensão (14% = 343.000), sepse (10,7% = 261.000), abortamento (7,9% = 193.000), embolismo (3,2% = 78.000) e outras causas correspondem a 9,6% das mortes observadas no globo.

Quanto a hemorragia pós-parto, estimativas apontavam que 5% das mulheres que davam à luz apresentavam, aproximadamente 25% da mortalidade materno observada no globo se deve a hemorragia pós-parto, principalmente nos países mais pobres 8. No ano de 2015, estimou-se que 303 mil mulheres morreram em decorrência de complicações do parto, dentre as principais causas de mortalidade materna, mereceram ênfase as hemorragias obstétricas 7.

Em se tratando de Brasil, cerca de 75% da mortalidade materna no Brasil tinha como causa eclampsia/pré-eclâmpsia, hemorragia pós-parto, infecções e complicações devido o aborto 9. Um estudo descritivo populacional 10 verificou a razão de mortalidade materna no Brasil em função de hemorragia, constatou-se que do total de mortes maternas 14,26% (3179 óbitos) se relacionavam à hemorragia, sendo que 41% deste percentual correspondeu a hemorragia pós-parto; as taxas foram maiores na região norte (7,18-12,73 por 100.000 nascidos vivos) e nordeste (8,42-13,07 por 100.000 nascidos vivos) do país dentro do período de 1997 a 2009. No Brasil, a hemorragia pós-parto era um problema de saúde pública em função dos casos de óbitos registrados, a reversão do quadro encontrado era dificultada devido desigualdades regionais e estruturais, a implementação de medidas adequadas e implementação de estratégias nos serviços que prestam assistência obstétrica 11.

Nos centros de parto normal era observada a atenção à saúde da mulher, os profissionais inseridos ali buscavam atender às necessidades 12, logo nestas localidades intercorrências poderiam ocorrer. Desta forma, tornou-se essencial a identificação de fatores de riscos, prevenção, identificação dos sintomas, implementação de medidas ativas para o controle, administração de medicamentos, busca da causa (laceração, trauma, etc.), realização de cirurgias 13. Para além disso, era preciso o levantamento de informações acerca da temática, fator que permitia a condução da prática dos profissionais de saúde, bem como puderam contribuir para uma mudança no cenário encontrado.

Caberia salientar que a hemorragia pós-parto tratou-se de um problema caracterizado como difícil no que tange a sua definição e frequente em centros de parto normal, a sua alta incidência demandava a realização de estudos e a equipe profissional envolvida deve prestar um atendimento rápido e eficiente; neste sentido a Enfermagem desempenhava um papel fundamental, através de conhecimento adequado, estes profissionais puderam realizar exame físico e estavam atento a eventuais sinais, bem como auxiliar na elaboração de protocolos operacionais padrão 3.

Puderam inferir que, a identificação de estratégias e a sua implementação pelos profissionais ligados à assistência contribuíram diretamente para a melhoria do cuidado prestado, assim como foram possíveis a prevenção e o adequado manejo nos casos de hemorragia pós-parto (especialmente os normais), incidindo diretamente na redução de eventuais complicações e mortalidade materna, proporcionando uma melhor qualidade de vida às puérperas. A condução de discussões que tratavam sobre as implicações da hemorragia pós parto em centros de parto normal, puderam ser de grande valia para a implementação de estratégias.

2. OBJETIVO

Verificar a ocorrência de hemorragia pós-parto em um centro de parto normal.

3. MÉTODO

3.1 Tipo de Pesquisa

Estudo secundário descritivo exploratório com base em dados de uma pesquisa primária. (Freitas JMS. Resultados maternos e neonatais em centro de parto normal intra-hospitalar [dissertação]. Guarulhos (SP): Universidade de Guarulhos; 2018.)

3.2 Local da pesquisa

Estudo, realizado em uma instituição pública, de grande porte, situada na cidade de São Paulo, administrada por entidade governamental estadual de São Paulo. O hospital atende pacientes do Sistema Único de Saúde há 25 anos, nas áreas de urgência/emergência e internação de clínica médica, clínica cirúrgica, clínica ginecológica e obstétrica, clínica pediátrica e clínica de queimados.

O estudo foi realizado no CENTRO DE PARTO NORMAL (CPN) inaugurado no ano de 2005, do tipo intra-hospitalar. Atende a região da zona leste, com cinco unidades básicas de referência. Para o atendimento das parturientes estão disponíveis oitos suítes de parto, todas equipadas com chuveiros, sendo quatro com hidromassagem. Todas as suítes estão montadas para serem utilizadas no sistema Pré-Parto, Parto e Puerpério (PPP) e estão equipados com bola, cavalinho, poltrona, mocho, barras para exercícios e berço para reanimação neonatal. No ano de 2015 foram realizados 2011 partos, sendo 1221 (60, 7%) no CPN que representa 77,2% dos PN realizados na instituição.

A assistência no CPN é de responsabilidade da enfermeira obstetra que, ao identificar alguma alteração no trabalho de parto, aciona o médico obstetra de plantão que se achar necessário, encaminha a mulher para o Centro Obstétrico para acompanhamento da equipe médica.

3.3 População e Amostra

A população do estudo foi constituída por todos os prontuários das mulheres que tiveram seus partos no CPN, no período de janeiro a dezembro de 2015.

Amostragem

A amostragem foi aleatória simples e, para a seleção, foi realizada primeiramente uma listagem com o número de todos os prontuários das mulheres que deram à luz no CPN, no período estudado. O sorteio dos prontuários que fizeram parte da amostra foi realizado no programa Randomized. com®. Foram sorteados 20% a mais de prontuários para o caso de algum deles não atender aos critérios de inclusão.

Cálculo amostral

Para o cálculo amostral foi utilizado o programa estatístico STATS 2.0®. Analisou-se o total de 1221 partos realizados no CPN no ano de 2015, considerou-se porcentagem máxima aceitável de erro de 5%, nível de percentagem estimada de 50% e nível de confiança de 95%. A amostra mínima representativa do total de partos foi estimada em 292 prontuários.

Critérios de inclusão e exclusão

Foram estabelecidos como critérios de inclusão da e primaria

ser sorteado;

- que o trabalho de parto tenha sido acompanhado exclusivamente por enfermeira obstetra
- que o parto tenha sido realizado por enfermeira obstetra.
- que todas as condutas tenham sido tomadas pela enfermeira obstetra.
- prontuário disponível no arquivo no momento da coleta dos dados.

Foram excluídos os prontuários das mulheres cuja assistência iniciouse no CO e aqueles em que o parto foi realizado pela pesquisadora

3.4 Coleta de dados

3.4.1. Instrumentos de Coleta de dados

Para a coleta de dados do estudo primário foi elaborado um instrumento com três partes. Na primeira parte estão inseridos os dados sociodemográficos: idade, estado civil, escolaridade, atividade remunerada e paridade. Na segunda parte constam os dados referentes à gestação e parto. A terceira parte refere-se aos resultados maternos e neonatais: ocorrência de hemorragia.

3.4.2. Procedimentos para Coleta dos dados

Os dados foram coletados no período de agosto de 2016 a maio de 2017. Consultar o banco de dados da pesquisa primaria e extrair os dados que sejam importantes pro estudo de ocorrências de hemorragia pós-parto.

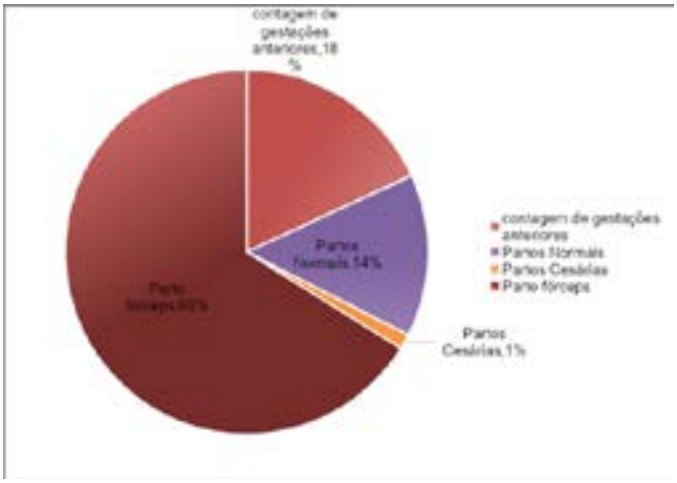
3.4.3. Procedimentos Éticos

Em cumprimento à Resolução 466/2012 que trata de pesquisa com seres humanos no país, o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Hospital Ipiranga, sob o parecer número 1.429.319. Foi solicitada autorização à instituição onde os dados foram coletados.

4. Resultados

O trabalho tem como contribuição atribuir com visibilidade da assistência em cento de parto normal e a importância da assistência dos partos realizados por enfermeiras obstétricas na prevenção da hemorragia pós-parto.

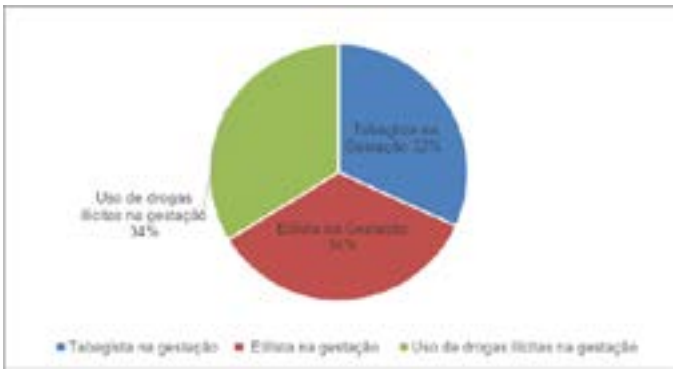
Gráfico 1- Dados da Gestação e Parto. São Paulo, 2018.



Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

O gráfico apresenta a porcentagem de mulheres que tiveram gestações anteriores com o percentual de 13%. Sabendo-se que os Partos normais foram de 15%, onde apresenta uma alta na porcentagem de Partos Fórceps de 66%, e uma queda nos partos Cesárias de 1%.

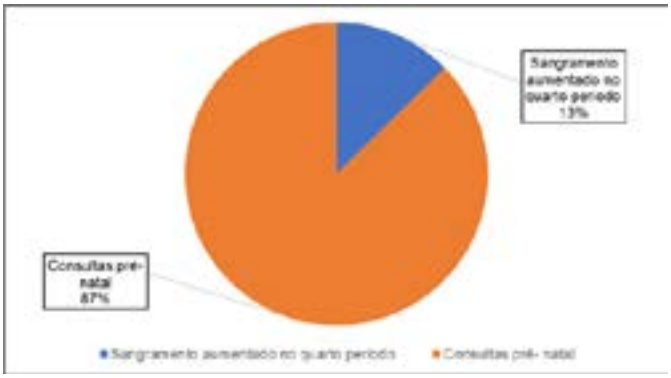
Gráfico 2- Uso de Substâncias. São Paulo, 2018.



Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

De acordo com o Gráfico de uso de substâncias, o percentual do uso de drogas ilícitas na gestação foi de 34%, tendo-se com essa frequência de 34% Etilista na gestação. E tabagista na gestação teve o percentual de 32%.

Gráfico 3- Sangramento aumentado no quarto período. São Paulo, 2018.



Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

É observado no gráfico 3, o predomínio de mulheres que tiveram consultas pré-natal de 87%, percebe-se que o sangramento aumentado no quarto período foi de percentual de 13%.

Os resultados obtidos dos prontuários das 300 parturientes definem um perfil de idade média de 22 anos (mínimo 13, máximo 43 anos), 68% vivem com companheiro, apresentam em média nível de escolaridade de 9 á 11 anos de estudo e 39% das parturiente informaram que possuem atividade remunerada.

Tabela 1 - Dados Pessoais - Data do parto. São Paulo, 2018

Data do parto	
Meses	**Quantidade de partos**
Janeiro	16
Fevereiro	26
Março	18
Abril	36
Maio	30
Junho	26
Julho	27
Agosto	24
Setembro	23
Outubro	13
Novembro	16
Dezembro	14

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foram discriminado um aumento do número de partos no mês de Abril de 36 partos. Os brasileiros nascem mais entre março e maio, nove meses após o inverno, uma provável causa no aumento de partos no mês de Abril pois a estação propiciam um ambiente mais aconchegante para namoros. Segundo pesquisas do BBC News Brasil com base no Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (Sinasc), do Ministério da Saúde, que é notificado sobre todos os nascimentos no país.

Tabela 2 - Dados Pessoais - Situação Conjugal. São Paulo, 2018.

Situação conjugal	
Com companheiro	203
Sem companheiro	95
Não consta no prontuário	2

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foi apontado um percentual de 68% de puérpuras que possuem companheiro e 32% que não possuem companheiro.

Tabela 3 - Dados Pessoais - Exercem atividade remunerada. São Paulo, 2018.

Atividade Remunerada	
Sim	116
Não	174
Não consta no prontuário	9

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Segundo dados da pesquisa devido ao nível de escolaridade baixo o número de puérpuras sem uma atividade remunerada é maior com taxa de 58% e as que exercem atividade remunerada é de 39% apenas.

Tabela 4 - Dados Pessoais - Nível de escolaridade em anos de estudo. São Paulo, 2018.

Escolaridade em anos	Quantidade
1 ano de estudo	2
2 anos de estudo	6
3 anos de estudo	3
4 anos de estudo	5
5 anos de estudo	6
6 anos de estudo	17
7 anos de estudo	15
8 anos de estudo	74
9 anos de estudo	25
10 anos de estudo	17
11 anos de estudo	123
12 anos de estudo	4
15 anos de estudo	2

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Foram encontradas puérpuras com grau de escolaridade de 11 anos de estudo que totalizam 41%, com 8 anos de estudo (25%), 9 anos de estudo (8%) e com 10 anos de estudo (6%). Isso se dá ao nível de instrução dessas mulheres referente ao uso de métodos contraceptivos.

Tabela 5 - Dados Pessoais - Idade. São Paulo, 2018.

Idade	Quantidades	Idade	Quantidades
13 anos	1	29 anos	13
14 anos	2	30 anos	8
15 anos	10	31 anos	5
16 anos	11	32 anos	4
17 anos	22	33 anos	8
18 anos	17	34 anos	3
19 anos	8	35 anos	2
20 anos	27	36 anos	1
21 anos	20	37 anos	3
22 anos	13	38 anos	1
23 anos	14	39 anos	1
24 anos	11	40 anos	2
25 anos	11	41 anos	2
26 anos	12	42 anos	0
27 anos	18	43 anos	1
28 anos	7		

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Refere a idade das mulheres a pesquisa apontam com maior taxa as idades de 20 anos (13%), 17 anos (11%) e 9% com 21 anos.

Tabela 6 - Dados da gestação e Parto. São Paulo, 2018

Número de gestações anteriores	
Predomínio de gestação anterior	Total
0	131
1	90
2	40
3	19
4	6
5	3
6	2
11	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Foram encontrados dados de que o maior número de gestações anteriores foram de 131, já o maior número de predomínio de gestação anterior foram de 90. Segundo uma pesquisa realizada no (Portal da secretaria de atenção primaria à Saúde).

Tabela 7 - Dados da gestação e Parto-Partos Normais. São Paulo, 2018.

Partos Normais	Total
Mulheres com 0 Partos	151
Mulheres com 1 Partos	93
Mulheres com 2 Partos	33
Mulheres com 3 Partos	16
Mulheres com 4 Partos	2
Mulheres com 5 Partos	3
Mulheres com 10 Partos	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foi observado que o número de mulheres com partos normais em 2018 foi muito restrito, 151 delas não tiveram partos normais. Com um porcentual de 10 partos normais.

Tabela 8 - Dados da gestação e Parto-Partos Cesárea. São Paulo, 2018

Partos Cesárea	Total
Mulheres que tiveram 0 Partos	278
Mulheres que tiveram 1 Partos	22

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Segundo dados concluídos na pesquisa, 278 mulheres não tiveram a necessidade de realizar uma cesariana. Já 22 gestantes realizaram cesarianas.

Tabela 9 - Dados da gestação e Parto-Partos Fórceps. São Paulo, 2018.

Partos Fórceps	Total
Mulheres tiveram 0 Partos	289
Mulheres tiveram 1 Partos	2
Mulheres tiveram 9 Partos	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foi relatado pelas mães que 289 dos partos não tiveram nenhuma necessidade de realizar partos fórceps, o que foi um grande alivio para as gestantes. Somente 9% dos partos tiveram 1 parto fórceps.

Tabela 10 - Dados da gestação e Parto-Aborto. São Paulo, 2018.

Aborto	Total
Mulheres que tiveram 0 Aborto	264
Mulheres que tiveram 1 Aborto	22
Mulheres que tiveram 2 Aborto	4
Mulheres que tiveram 3 Aborto	2

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foi encontrado que felizmente 264 gestantes tiveram 0% de aborto, e que infelizmente 2 mulheres tiveram 3 abortos, muitas das vezes por conta de relação sem prevenção que gera uma gravidez indesejada, e as mulheres procuram meios de romper a gravidez, e isso gera um aborto.

Algumas vezes a gravidez é desejada mais por conta de muitos motivos acaba tendo um aborto espontâneo.

Tabela 11 - Dados da gestação e Parto-Número de consultas no pré-natal. São Paulo, 2018.

Números de consultas no pré-natal	Total
Mulheres que fizeram 0 Consultas	8
Mulheres que fizeram 1 Consultas	3
Mulheres que fizeram 2 Consultas	6
Mulheres que fizeram 3 Consultas	17
Mulheres que fizeram 4 Consultas	16
Mulheres que fizeram 5 Consultas	26
Mulheres que fizeram 6 Consultas	27
Mulheres que fizeram 7 Consultas	43
Mulheres que fizeram 8 Consultas	50
Mulheres que fizeram 9 Consultas	32
Mulheres que fizeram 10 Consultas	30
Mulheres que fizeram 11 Consultas	17
Mulheres que fizeram 12 Consultas	7
Mulheres que fizeram 13 Consultas	2
Mulheres que fizeram 14 Consultas	3
Mulheres que fizeram 15 Consultas	1
Mulheres que fizeram 18 Consultas	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Na pesquisa foi encontrado que apenas 1 das mulheres fizeram as 18 consultas pré-natal. Em meio termo pelo menos 50 mulheres fizeram as 8 consultas, enquanto 8 não fizeram nenhuma consulta pré natal. Pode ser observar que o número vem caindo ao passar das consultas.

Tabela 12 - Dados da gestação e Parto- Tabagista na gestação. São Paulo, 2018.

Tabagista na gestação	
Sim	47
Não	253
Não consta no prontuário	0

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Segundo dados concluídos na pesquisa, 253 mulheres não foram tabagistas na gestação. Já 47 gestantes foram tabagistas. De acordo com a abordagem da rede SUS muitas mulheres concordam em cessar o tabagismo por conta dos danos a saúde do feto, e o com a ajuda abordagem e tratamento certo se torna uma prática acessível.

Tabela 13 - Dados da gestação e Parto- Etilista na gestação. São Paulo, 2018.

Etilista na gestação	
Sim	6
Não	294
Não consta no prontuário	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Segundo dados concluídos na pesquisa, 294 mulheres não foram estilistas na gestação. Já 6 gestantes foram estilistas. E apenas uma gestante não consta essa informação no prontuário. Segundo o hospital Santa Mônica um dos maiores danos no etilismo na gestação é síndrome do alcoolismo fetal que causa danos cerebrais e no crescimento do feto.

Tabela 14 - Dados da gestação e Parto Uso de drogas ilícitas na gestação. São Paulo, 2018.

Uso de drogas ilícitas na gestação	
Sim	15
Não	284
Não consta no prontuário	1

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

De acordo com os dados coletados 284 gestantes não fizeram uso de drogas ilícitas durante a gestação. E 15 gestantes afirmam o uso de drogas ilícitas durante a gestação. E apenas 1 gestante não consta no prontuário.

Tabela 15 - Dados da gestação e Parto - Sangramento aumentado no quarto período. São Paulo, 2018.

Sangramento aumentado no quarto período	
Sim	285
Não	14

Fonte: Marques BM, Souza JM, Santos PF (2021).

Segundos os dados coletados, 285 gestantes tiveram sangramento aumentado no quarto período e apenas 14 não tiveram esse sangramento. De acordo com o ministério da saúde as drogas ilícitas durante a gestação podem ocasionar abortos, prematuridade, baixo peso ao nascer entre outros problemas, por isso é importante cessar o uso.

Discussão

Na pesquisa foram discriminado um aumento do número de partos no mês de abril de 36 partos. Os brasileiros nascem mais entre março e maio, nove meses após o inverno, uma provável causa no aumento de partos no mês de abril, pois a estação propicia um ambiente mais aconchegante para namoros. Foi apontado um percentual de 68% de puérpuras que possuem companheiro e 32% que não possuem companheiro. Segundo dados da pesquisa devido ao nível de escolaridade baixo o número de púerpuras sem uma atividade remunerada é maior com taxa de 58% e as que exercem atividade remunerada é de 39% apenas

Foram encontradas puérpuras com grau de escolaridade de 11 anos de estudo que totalizam 41%, com 8 anos de estudo (25%), 9 anos de estudo (8%) e com 10 anos de estudo (6%). Isso se dá ao nível de instrução dessas mulheres referente ao uso de métodos contraceptivos. Refere a idade das mulheres a pesquisa apontam com maior taxa as idades de 20 anos (13%), 17 anos (11%) e 9% com 21 anos.

Em relação a gestações anteriores um estudo publicado na revista Scielo Brasil por Elaine Fernandes Viellas no ano de 2014, traz dados relevantes que agregam ao nosso trabalho. 15% das gestantes tinham três

ou mais gestações anteriores. Das mulheres que já haviam engravidado anteriormente, aproximadamente um terço apresentou desfechos negativos em gestações anteriores. Menos da metade das puérperas referiu ter planejado a gestação atual, 9,6% revelaram que ficaram insatisfeitas quando souberam que estavam grávidas e 2,3% referiram ter tentado interromper a gestação atual.

Em relação aos dados de gestação e parto (partos normais). As mulheres deste estudo ressaltam enquanto essência da experiência de parir com satisfação o encontro com seu íntimo, com seu interior, reveladora de toda a sua potencialidade e capacidade enquanto mulher, chegando a ser apontada como um renascimento e de grande intensidade. Desta forma, o "PN como encontro consigo" retrata a experiência vivida no PN quando a satisfação se fez presente. A decisão pelo PN tem o com desejo latente por viver o mesmo como estruturante. Esse desejo articula-se com a valorização do processo de parir, do caráter 'natural' presente nele e dos benefícios que ele provê, tanto para a mulher, quanto para o bebê. Significam-no enquanto capacidade que todo animal tem de parir, inclusive os humanos.

Em relação aos dados de gestação e (partos cessaria). O Brasil apresenta elevadas taxas de cesárea, ainda crescentes no decorrer dos anos: de 38,9%, em 2000, a 46,5%, em 2007. Dados preliminares de 2008 indicam 48,4%. Vigora no Brasil um modelo de atenção ao parto definido como evento médico ou tecnológico, segundo o qual a gestante é tratada como paciente, os nascimentos são, em sua maioria, hospitalares e o médico é o profissional responsável pela sua execução identificam que as taxas de cesárea apresentam como forte componente desencadeador de que forma se organizou a assistência obstétrica no sistema de saúde, público e privado, em que se observam duas realidades bem distintas, cada uma com seu modelo característico de assistência ao parto.

Em relação aos dados de gestação e (partos fórceps). Em três quartos das pacientes atendidas com fórcipe, este foi indicado para alívio materno-fetal (90 casos) e os restantes para abreviação de período expulsivo (29 casos). Os dois grupos (fórcipe e normal) eram comparáveis quanto à história obstétrica, idade materna, frequência do pré-natal, número de consultas durante o prénatal e idade gestacional referida. Quatro pacientes no grupo de parto vaginal espontâneo e duas no grupo de fórcipe não receberam assistência pré-natal. Seis gestantes no grupo atendido com parto vaginal espontâneo e cinco no grupo atendido com fórcipe tinham antecedentes de aborto. Houve um caso de parto prematuro no grupo fórcipe Simpson-Braun (0,84%) e quatro casos no grupo de parto vaginal espontâneo (3,5%), não havendo diferença estatisticamente significativa.

Em relação aos dados de gestação e (parto – aborto). Este estudo verificou que 4,8% das mulheres admitiram a tentativa de abortamento da gravidez em questão. Algumas mulheres elencaram espontaneamente o aborto induzido como uma das alternativas para solucionar o problema da gravidez indesejada. Cerca de 20% (195) de todas as entrevistadas já tiveram algum histórico de abortamento; dessas, 190 (97,4%) disseram que os abortos ocorreram naturalmente, 135 (69,2%) relataram pelo menos um evento e 55 (28,2%) declararam que o episódio do aborto ocorreu entre duas e cinco vezes. Durante a etapa qualitativa, algumas mulheres também comentaram que tentaram interromper a gestação, mas que não tiveram o efeito esperado. Já as mulheres que tiveram um aborto indesejado, mostrou que maternidade está predominantemente de forma idealizada e positiva nos dois tipos de abortamento (65% para o grupo de abortamento espontâneo e 63% para as mulheres do grupo de abortamento provocado). Não há diferença significativa entre as mulheres que provocaram e as que tiveram um abortamento espontâneo.

No que se refere na Unicef, a maioria das mulheres não fazem consultas pré natal até o final da gestação por conta de problemas familiares, falta de informação ou descobrimento tardio da gestação.

De acordo com o HCor a maioria das mulheres desistem de fumar na gestação por conta da saúde do feto, entretanto, 47 gestantes ainda foram tabagistas durante a esse período.

Em relação as gestantes que foram estilistas, o hospital Santa Mônica mostra que pode ocorrer a síndrome do alcoolismo fetal, que prejudica o crescimento do feto e pode ocorrer danos cerebrais

Em relação ao uso de drogas ilícitas durante a gestação, a porcentagem também é baixa pois, de 300 gestantes apenas 15 afirmaram o uso de drogas ilícitas durante a gestação.

De acordo com o ministério da saúde o uso de drogas ilícitas durante a gestação pode provocar prematuridade, aborto entre outros problemas, por isso é indicado cessar o uso durante a gestação.

Considerações Finais

O tema desenvolvido nesse trabalho sumarizou a importância da observação à prevenção, detecção precoce e o controle da hemorragia pós parto, visando propor estratégias para prevenir e controlar essas ocorrências, deste modo contribuindo para prática clínica, para literatura atual e incentivando novos estudos.

Através desse trabalho foi possível atingir o objetivo ao qual ele se propôs, onde

os dados apontam um nível de escolaridade baixo, o que resulta no desconhecimento das mulheres referente ao uso de métodos contraceptivos, tendo como variante idades entre 20, 17 e 21 anos. Como muitas mulheres tem problemas familiares, elas não fazem as consultas pré natal até o final, o que em alguns casos há complicações futuras na gestação.

Neste sentido, os estudos incluídos na analise apresenta que a enfermagem desempenha um papel fundamental, com conhecimento adequado onde auxilia na elaboração de protocolos operacionais. É esperado que futuramente outros autores se interessem por essa temática e desenvolvam novamente uma pesquisa de campo, onde possam comparar dados. Tendo em vista que o trabalho atual possa contribuir para uma melhor assistência.

6. REFERÊNCIAS

1. Baggieri RAA, Santos JA, Caballero MHC, Barbosa HM, Santos RS, Baggieri RAA, et al. Hemorragia pós-parto: prevenção e tratamento. Arq. Med. [Internet].

2011 [cited 2021 May 20]; 56(2):96-101. Available from: http://www.revistanursing.com.br/revistas/259/pg78.pdf.

2. Costa SAL, Marques LF, Rezende BES, Oliveira BMM, Parreiras BH, Belineli BF, et al. Mortalidade Materna por Hemorragia no Brasil. Braz Jour Health Review. [Internet]. 2021 [cited 2021 May 20]; 4(2): 4333-4342. Available from: https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/25632.

3. Fonte Sinasc /Ministério da Saúde.

4. Franco PC, Esteves AVF, Pereira MSS. Gravidez, parto e puerpério: vivências de enfermeiras residentes em centros de parto normal intra-hospitalar. REAS [Internet]. 17abr.2021 [citado 21maio2021];13(4):e6889. Available from: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/6889.

5. Nações Unidades Brasil. Objetivos de desenvolvimento sustentável. [internet]. United Nations [cited 2021 May 19]. Available from: https://brasil.un.org/ptbr/sdgs.

6. Pacagnella RC, Nakamura-Pereira M, Gomes-Sponholz F, Aguiar RALP, Guerra GVQL, Diniz CSG, et al. Maternal mortality in Brazil: proposals and strategies for its reduction. Rev Bras Ginecol Obstet. [internet]. 2018. [cited 2021 May 20];40(9):501-506. https://www.scielo.br/j/rbgo/a/WDZn4HnC7BKb35wvtD9DDdd/?lang=en#:~:text = There%20are%20four%20triggering%20causes,provide%20care%20in%20the se%20conditions.

7. Say L, Chou D, Gemmill A, Tunçalp Ö, Moller AB, Daniels J, et al. Global causes of maternal death: a WHO systematic analysis. Lancet Glob Health. [Internet]. 2014 [cited 2021 May 20]; 2(6):e323–33.doi:10.1016/S2214109X(14)70227-X.

8. Souza ML, Laurenti R, Knobel R, Monticelli M, Brüggemann OM, Drakre E. Mortalidade materna por hemorragia no Brasil. Rev Latino-Am Enf. [internet]. 2013. [cited 2021 May 20];21(3):1-8. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v21n3/pt_0104-1169-rlae-21-03-0711.pdf.

9. Teixeira PC, Simões MMD, Santana GS, Teixeira NA, Koeppe GB, Cerqueira LCN. Cuidados de enfermagem no período pós-parto: um enfoque na atuação do enfermeiro diante as complicações puerperais. Ver Nursing [Internet]. 2019 [cited 2021 May 20]; 22(259):3436-3446. Available from: http://www.revistanursing.com.br/revistas/259/pg78.pdf.

10. United Nations. World Population Prospects 2019 [internet]. New York: United Na-tions cited 2021 May 19. Available from: https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Line/900.

11. United Nations. World Population Prospects 2019 Highlights [internet]. New York: United Na-tions [cited 2021 May 19]. Available from: https://population.un.org/wpp/Graphs/DemographicProfiles/Line/900.

12. World Health Organization. Ageing and health [internet]. Geneva: World Health Organization [cited 2021 May 17]. Available from: https://www.who.int/reproductivehealth/topics/maternal_perinatal/pph-womantrial/en/#:~:text=15%20June%202017%3A%20Postpartum%20haemorrhage,wit hin%2024%20hours%20after%20birth.&text=PPH%20is%20the%20leading%20cause,of%20all%20maternal%20deaths%20globally.

13. World Health Organization. Maternal mortality. [internet]. Geneva: World Health Organization [cited 2021 May 17]. Available from: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/maternal-mortality.

14. World Health Organization. WHO recommendations Uterotonics for the prevention of postpartum haemorrhage [internet]. Geneva: World Health Organization [cited 2021 May 25]. Available from: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/277276/9789241550420eng.pdf?ua=1.

COMO A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA IMPACTA À EDUCAÇÃO INFANTIL

CARLA APARECIDA PEREIRA BERNADES DE BRITO

RESUMO

No processo de formação da criança, as relações estabelecidas entre família e escola podem colaborar ou comprometer esse processo, a partir da Educação Infantil, podendo-se afirmar que ambas as instituições têm um papel importante no processo de aprendizagem da criança. A escola é um espaço que proporciona a interação entre adultos e crianças, possibilitando acesso ao conhecimento formal de dado contexto cultural, instrumento necessário ao processo educativo. Contudo sabe-se que não é só no ambiente escolar que se dá a aprendizagem, pois, isso pode ocorrer em outros ambientes também, como o lar. Nesse contexto pode-se dizer que a presente pesquisa teve por objetivo elencar a influência que a relação família/escola tem sobre o desenvolvimento da criança. Em contrapartida, sabendo- se que algumas famílias não compreendem que a responsabilidade pela educação de seus filhos não é exclusiva da escola, deixam de participar ativamente desse processo. Assim, para o presente artigo foi realizada pesquisa bibliográfica qualitativa a fim de diferenciar essa relação tão estreita e importante para o desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Infância, Família, Ambiente Escolar; Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

In the process of child education, the relationships established between family and school can collaborate or compromise this process, based on education children, it can be affirmed that both instituions have an important role in the child's learning process. The school is a space that provides the interaction between adults and children, allowing access to formal knowledge of a given cultural context, an instrument necessary for the educational process. However, it is known that is not only in the school environment that learning takes place, because this can occur in other environments as well, such as the home. In this context it can be said that the present research aimed to list the influence that the relationship family/school has on the development of the child. On the other hand, it is known that some families do not understand that the responsibility for education of their children is not exclusive to the school, they cease to actively participate in this process. Thus, for this article, a bibliographical research was carried out in order to differentiate this relationship so close and important for the development of children.

Keywords: Childhood, Family, School Environment; Child development.

INTRODUÇÃO

Quando a criança está no processo de convívio com a família, a criança estabelece e constrói conhecimentos em um ambiente em que ao mesmo tempo interage, aprende e incorpora os valores éticos e os significados afetivos. A Educação Infantil é um momento extremamente importante no desenvolvimento das crianças, e para que ela aconteça por completo, é necessário que a escola apresente uma interação com os pais e/ou responsáveis para compreender valores e significados e trazê-los para os trabalhos desenvolvidos, as práticas pedagógicas e os espaços disponíveis adaptados para que a criança em sua fase inicial de escolarização possa ter contato com a modelagem de seu comportamento e confiança (UNESCO, 2003).

No caso da escola, esta precisa propiciar momentos e meios para a construção do conhecimento a fim de promover o desenvolvimento do educando de forma global, especialmente na Educação Infantil, onde se tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança. Para que isso ocorra a família e a escola precisam entrar em comunhão a fim de conseguir atingir os mesmos objetivos, buscando tornar a escola um ambiente agradável e saudável para a criança, pensando em sua educação e aprendizagem, pois é sabido que a qualidade da Educação Infantil depende muito da parceria estabelecida entre família e escola.

Para Souza (2009) a relação saudável entre família e escola precisa estar presente em qualquer trabalho educativo, pois essa ação conjunta, orienta, norteia e discute sobre diversos assuntos relacionados aos meios de ação, para que se possa proporcionar um bom desenvolvimento, desempenho social e escolar da criança.

Ainda, segundo Araújo (2010), a família é responsável pelo desenvolvimento, pela aprendizagem e pela educação dos seus filhos em seus aspectos psicológico, físico, intelectual e social. A família precisa desempenhar sua função, sendo importante o acompanhamento do desenvolvimento escolar da criança. Isso porque a escola sozinha não é capaz de conseguir atingir esse contento como um todo, necessitando da presença e acompanhamento dos pais na educação da criança.

Infelizmente sabe-se que ainda há muita coisa para ser mudada. De acordo com Piletti (2004) nem sempre essa relação e contribuição saudável acontecem já que muitas experiências voltadas para o convívio em sociedade não são necessariamente incluí-

das no espaço escolar, esquecendo-se que a criança faz parte de um processo histórico e sociocultural.

Ainda de acordo com o autor existem algumas hipóteses que contribuem para compreender esse fenômeno: a aprendizagem da criança apresenta estreita relação entre a maneira como a família se relaciona com a temática e com a instituição escolar; algumas famílias entendem que a responsabilidade pela educação dos seus filhos é exclusividade da escola, não participando da sua vida escolar e social; aspectos afetivos na relação entre família e escola que não facilitam a fase inicial de aclimatação da criança quando ingressa na mesma; e a falta de atividades que envolvam a família para participar da vida escolar em dias diferenciados.

Por isso, é importante esclarecer que segundo o Referencial Curricular Nacional, o papel da família é:

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com a criança deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem os desempenhos junto às crianças (BRASIL, 1998, p. 84).

Ou seja, a família não está desamparada nesse processo, pelo contrário ela pode contar com diferentes elementos que tem por finalidade o desenvolvimento pleno e integral da criança.

Historicamente antigamente isso não ocorria uma vez que a escola passou a assumir esse papel recentemente, bem como aconteceram mudanças significativas ao longo do tempo em relação à maneira como os pais lidam com os filhos. Quando as primeiras instituições educacionais começaram a aparecer, os pais passaram a se preocupar mais com seus filhos e tê-los sob sua vigilância em relação à sua educação.

Isso porque comparado a outros momentos históricos, de acordo com Ariés (2006), no fim da Idade Média as crianças começaram a ter espaço no contexto familiar. No século XVII a família passou a ter um papel diferenciado onde as crianças começaram a se tornar elementos indispensáveis na vida dos pais e a partir disso as famílias começaram a se preocupar com a educação de seus filhos.

Naquela época a criança era vista como um adulto pequeno, não havendo o efetivo entendimento de suas necessidades reais. Agora, nos dias atuais, ela passou a ter atenção especial tanto das famílias quanto das instituições escolares compreendendo que inicialmente as instituições família e escola apenas coexistiam, e que com as mudanças, passaram a se relacionar e complementar (ARIÉS, 2006).

Ainda, a sociedade passou por transformações profundas afetando a estrutura e o equilíbrio das famílias. A escola também, de forma mais lenta, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que urge nos dias atuais é justamente a interação e o laço entre família e escola, a fim de promover uma maior eficiência na educação e no desenvolvimento das crianças:

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSORIO, 1996, p.82)

Segundo Sánchez et al. (2003) a família é o primeiro núcleo de atuação para modelar a criança a partir das relações estabelecidas, das expectativas e desejos que ocorrem e determinam o comportamento infantil. Os pais desde antes do nascimento costumam estabelecer vínculos com a criança que permitem a atenção e o cuidado em cada momento da construção da sua identidade. Nesse processo de construção, a criança precisa ser vista e reconhecida na sua individualidade desenvolvendo autonomia e independência, não só em casa, mas em outros ambientes como é o caso da escola.

Assim, para Piletti (2004) é fundamental o envolvimento das famílias no sucesso escolar de um indivíduo. Esse processo pode ocorrer através de serviços direcionados pela escola para com a comunidade, ou envolvendo-a diretamente em uma parceria, além de propiciar à sociedade informação para o atendimento das demandas escolares. Para o autor ainda, existem propostas relevantes para realizar a aproximação das famílias, e para que as crianças também conheçam os pais/responsáveis por seus colegas, além de brinquedos e locais onde moram, estreitando os laços entre o educando, a escola e as famílias.

Assim:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mutua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972 apud JARDIM, 2006, p.50).

Porém, nos deparamos com outro problema, levantado por Froebel (2001 apud ARAÚJO, 2010): as famílias têm enfrentado dificuldades relativas não só as questões inerentes à educação de seus filhos, mas também à disponibilidade de tempo das mesmas para o acompanhamento das demandas da

criança. O contexto escolar muitas vezes se depara com pais e/ou responsáveis submetidos a jornadas de trabalho esgotantes, diminuindo o contato e dificultando o acompanhamento das expectativas da escola, bem como a participação na sua vida escolar.

Ainda, nesse complicador, no tocante as mães, muitas vezes estas são responsáveis não só pela criança como também pelo sustento da família, acabando por haver certa segregação mesmo que involuntária em relação ao acompanhamento dos filhos:

Isto se dá porque: Uma das transformações mais significativas na vida doméstica é que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias. O fato de as mulheres, em particular as esposas tornarem-se produtoras de rendimentos e parcerias, importantes na formação do orçamento da família, confere-lhes nova posição na estrutura doméstica e tanto altera os indivíduos que as unem ao marido e aos filhos, quanto contribui para o redimensionamento da divisão sexual do trabalho (ROMANELLI, 2002, p. 77).

Ou seja, nesse contexto os pais muitas vezes acabam superprotegendo seus filhos. Hoje a realidade familiar atrelada ao pouco tempo que os pais têm com os filhos faz com que muitas vezes, os responsáveis enxerguem a escola como um ambiente que tem o papel de educar obrigatoriamente.

Por isso a necessidade de realizar atividades e desenvolver atitudes que contribuam para o ingresso dos pais e responsáveis para dentro da escola.

DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA ATRAIR OS PAIS

Desde os tempos mais primórdios a instituição família é vista como a base da sociedade, porém ao longo do tempo, mudanças econômicas, políticas e sociais, influenciaram profundamente na estrutura familiar, resultando na que temos nos dias de hoje. O antigo padrão familiar, constituído geralmente por pai, mãe e filhos (além de agregar outros membros), centrava-se em uma linha patriarca e/ou matriarca. Atualmente, essa constituição deixou de existir e em seu lugar surgiram novas composições familiares. Famílias constituídas sob as mais variadas formas, desde pais e filhos; casais que vieram de outros relacionamentos; por homossexuais; por tios, avós e netos; o que significa que estas novas formações agora são consideradas famílias. Um exemplo disso são as mudanças que ocorram no próprio ambiente escolar, substituindo o dia das mães e dos pais, pelo dia de quem cuida de mim.

Segundo Zagury (2002), em seu trabalho intitulado “Escola sem conflito: parceria com os pais”, as relações entre pais e escola também sofreram modificações. Durante quase dois séculos, a família e a escola viveram uma perfeita comunhão. Ou seja, o que a escola pensava era o que os pais pensavam. O que a escola determinava seja por tarefas, atribuições ou até mesmo de sanções, era endossado pela família.

De acordo com Esteves (1999), com todas essas mudanças que ocorreram ao longo do tempo, tanto internas quanto sob influências externas, a família de uma forma geral passou a renunciar às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupasse o vazio que eles não podem preencher. Sendo assim, o que se observa hoje são crianças chegando à escola e desenvolvendo as atividades sem qualquer apoio familiar. Esse problema não está relacionado só a falta de tempo dos responsáveis. Essa dissolução nas famílias, onde o núcleo básico de desenvolvimento da personalidade é incorporado pela debilidade dos quadros de referência de casa, interfere substancialmente no desenvolvimento da criança (TEDESCO, 2002).

Ainda, pode-se se afirmar que essa transferência de responsabilidade pode impedir que a criança vivencie experiências afetivas no seu lar, importantes para a construção da sua identidade.

Por isso, as relações entre família e escola estão meio que abaladas, havendo a necessidade da escola buscar estratégias para incluir os pais/responsáveis na educação das crianças. Ainda, a família deve se esforçar também para estar mais presente em todos os momentos da vida de seus filhos, inclusive na vida escolar. No entanto, esta presença necessariamente implica em envolvimento, comprometimento e colaboração.

O papel dos pais/responsáveis, nesse caso dever ser o de dar continuidade ao trabalho da escola, criando condições para que as crianças tenham não só sucesso na escola, mas também na vida: “No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida” (WAGNER et al., 1999 apud DESSEN, POLONIA, 2007, p. 23).

A escola em conjunto com a família, também detém diversas atribuições na formação integral da criança como, por exemplo:

Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo

(DESSEN, POLONIA, 2007, p.25).

De acordo com Soares (2011), para trazer os pais e/ou responsáveis para dentro da escola, uma das principais estratégias é atingir a família através de seus próprios filhos. Assim, a relevância da escola de desenvolver um trabalho pedagógico, participativo e significativo, deve envolver o educando, a família e o que está sendo proposto para ele. Desta forma, a própria criança terá argumentos para ajudar os pais a compreender o que a escola espera dele.

Ainda de acordo com o autor, o ambiente escolar é o principal responsável por ações que promovam a participação das famílias. Abrir suas portas, promover atividades culturais, projetos educacionais e trabalhar na orientação das famílias quanto aos seus direitos e deveres são de fundamental importância para que se tenha sucesso nesse processo.

As famílias por sua vez têm a obrigação de participar da educação de seus filhos, ajudando nas tarefas de casa, além de participar das reuniões de pais: "[...] a cooperação, em seu sentido mais prodigioso: o de supor afetos, permitir as escolhas, os desejos, o desenvolvimento moral, como construção dos próprios sujeitos, um trabalho constante com estruturas lógicas e as relações de confiança" (TOGNETTA, 2002, apud JARDIM, 2006, citado por SOARES, 2011).

Assim, algumas situações são consideradas por Santrock (2009), para incentivar os pais/responsáveis para serem voluntários, envolvendo-os e aumentando a sua frequência na escola. O voluntariado se torna interessante uma vez que os pais possuem diferentes talentos e habilidades, assim como as crianças e a escola precisa saber e usar isso para atraí-los. Ainda, dar assistência às famílias auxiliando-as no processo de compreensão de suas origens, culturas e objetivos para com as crianças pode resultar na demonstração da importância do processo escolar na vida de seus filhos e do apoio familiar, para o desenvolvimento das crianças e os processos domésticos que possam vir a ajudar na aprendizagem.

A escola precisa também desenvolver práticas e habilidades de escuta em relação aos responsáveis dizendo, por exemplo, algo positivo sobre a criança durante uma reunião, por exemplo, para que a família estabeleça a figura do docente como alguém de quem eles podem confiar e conversar.

Para criar esses laços são significativos para a melhora do desenvolvimento da criança e da qualidade de ensino: "As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença" (OLIVEIRA, 2013, s.p.).

Ainda, no caso das reuniões, os pais devem ser apresentados ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e as propostas que se tem para o ano letivo em questão. Isso possibilita o acompanhamento da evolução dos filhos, bem como compreender como ajudar no desenvolvimento da criança. Ainda, devemos lembrar que nem sempre a ausência dos responsáveis significa necessariamente, desinteresse, como muitas vezes é possível ouvir na sala dos professores. Muitos ainda não compreendem e inclusive se estressam alegando que justamente o pai da criança que dá "trabalho" é aquele que não comparece, não resolvendo o problema e ainda não atingindo satisfatoriamente a família e a criança.

Ainda para Soares (2011), a escola e os docentes devem compreender que os pais apresentam diferentes níveis de interesse em relação a esse ambiente sendo importante estimular o apoio deles no contexto da sala de aula. Preparar atividades que oportunizem o envolvimento e o apoio. Deve-se levar em consideração também que os pais também têm compromissos fora à escola, como restrições de horário, trabalho, nível de conforto com base nas suas experiências pessoais com a escola, e por isso podem se envolver de forma mais intensa em dias pontuais como passeios, teatro e excursões, por exemplo.

Algumas ações diferenciadas também podem ser propostas pela escola como: chamar os pais para ajudar na organização de festas juninas, datas comemorativas, feiras de Ciências e jornadas culturais; abrir a biblioteca, o laboratório de Informática e a quadra de esportes para uso da comunidade; promover palestras e debates que auxiliem na formação dos pais principalmente nas escolas de periferia, que muitas vezes, são abandonados a própria sorte e mantem às vezes uma relação de amor e ódio em relação à escola dependendo das suas experiências pessoais, tratando de assuntos de interesse geral, como saúde, drogas, sexualidade, entre outros temas; comunicá-los através de documentos sobre o desempenho da turma e das conquistas individuais; mudanças na estrutura física, na organização do espaço e do tempo na escola ou da equipe pedagógica.

Outra forma de trazer os pais para participar são através das atividades, na Educação Infantil, onde muitas das atividades precisam de momentos lúdicos e ao mesmo tempo integradores entre crianças e adultos. Solicitar atividades diferenciadas para serem feitas em casa, em conjunto com os pais ou responsáveis, como por exemplo, na montagem de um brinquedo relacionado a um contexto pedagógico maior, pode facilitar essa integração, durante o auxílio dos pais na construção do mesmo e despertar o interesse dos mesmos para o que acontece além do portão da escola.

Assim, se a escola não repensar nessas relações acontecerá um ciclo vicioso tan-

to em relação à pobreza quanto a aprendizagem, onde pais sem formação e perspectiva criam filhos sem formação e sem perspectivas, resultando em dificuldades na escola:

Existem famílias, por exemplo, que nunca tiveram experiências prévias com a escola e que, quando seu filho inicia a escolaridade, depositam o papel da educação na escola, tomando uma atitude de total submissão e dependência, assumindo uma ignorância total sobre os assuntos relacionados a educação (BASSEDA et al., 1996, p.33).

Por isso a importância de trazer a família e demonstrar que a escola é um ambiente acolhedor não só para os educandos, mas também para pais e responsáveis. Assim, o trabalho realizado em conjunto pela família e a escola, traz uma melhoria tanto no desenvolvimento escolar do educando, quanto nas suas relações em outros contextos sociais, como o âmbito familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre a escola e a família ao longo do tempo mudaram substancialmente, de acordo com o que a sociedade compreendia sobre a educação. Essa relação sempre ocupou um espaço importante no âmbito educacional, já que ambas são responsáveis pela formação integral da criança. No contexto da Educação Infantil isso se faz ainda mais necessário uma vez que cada uma delas desempenha papéis distintos, que se complementam, na educação e na forma como essa relação influencia no desenvolvimento da criança.

Em primeiro lugar, o contexto familiar é o primeiro espaço de socialização, sendo muito importante a presença e o acompanhamento da criança pelos pais e/ou responsáveis, pois, é no ambiente familiar que a criança aprenderá os valores e conhecimentos que nortearão a sua vida. Ainda, esses conhecimentos são levados para a escola onde o ambiente trás heterogeneidade fazendo com que os pequenos interajam entre si e com adultos que pensam e agem de forma diferente.

Entretanto, a escola também se encontra na tarefa de educar o ser humano, na medida em que o trabalho realizado pelos docentes visa o desenvolvimento integral do indivíduo, enfatizando assim um trabalho pedagógico que prepare a criança para os saberes escolares, bem como para a vida em sociedade. Mas, devemos lembrar que ela não consegue sucesso fazendo isso sozinha. Sendo assim, cabe tanto a escola quanto a família auxiliar e acompanhar a criança durante o seu processo de desenvolvimento, proporcionando a ela um ambiente saudável, cercado de incentivos e boas relações, fazendo com que o aprendizado da criança seja bastante positivo.

Por isso, a escola e família devem estabelecer relações de colaboração, onde a família possa atuar como agente potencializador do trabalho realizado pela escola e pelos docentes, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento. Já a responsabilidade da escola deve ser a de realizar uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico e reflexivo, valorizando a participação ativa dos pais no processo educativo, desenvolvendo atividades e projetos que possam fazer essa integração do que apenas a presença na reunião de pais, contribuindo assim, para um melhor desenvolvimento educacional social e afetivo para com a criança.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. B. M. Família e Escola: parceria necessária na educação infantil. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

ARIÉS. P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2006. BASSEDA; HUGUET;MARRODAN; OLIVAN; PLANAS, ROSSELI, SEGUER;

VILLELA. Intervenção e Diagnóstico Psicopedagógico. São Paulo, Artmed, 2009.

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

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2007, vol.17, n.36, pp. 21-32. ISSN 0103-863X.

ESTEVES, Jose M. A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo:Moderna,2004

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

Martins. Família e escola: parceiras no processo educacional da criança. Macapá, 2011.

OLIVEIRA, Tory. Laços de família de políticas educacionais da OCDE, a valorização de vínculos entre a escola, a família e a comunidade melhora a qualidade de ensino em escolas mais vulneráveis. Carta fundamental a revista do professor. Fev, p 50. 2013.

OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILETTI, N. Sociologia da Educação. São Paulo: Ática, 2004

SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SANTROCK, Jonhw. .Psicologia educacional. 3° Ed. Brasil: Mcgow, 2009.

SOUZA, M. E. P. Família/Escola: a importância dessa relação no desenvolvimento escolar. 2009. 25 f. Artigo (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, PR, 2009.

TEDESCO, J.C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2002.

UNESCO. Fontes Para a Educação Infantil. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Orsa, 2003.

ZAGURY, Tânia. Escola sem Conflito: Parceria com os Pais. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 11.

O ESPAÇO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A TEORIA DO DIÁRIO DE BORDO NA PRÁTICA

CARLA TATIANE BOMFIM DE ALBUQUERQUE

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir do olhar de uma professora, o espaço lúdico na Educação Infantil e as relações estabelecidas com as atividades desenvolvidas com uma turma de crianças de 5 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (2019-2020), de caráter exploratório, tendo como procedimento duas narrativas escritas pela professora participante do estudo. Os resultados apontam para certo distanciamento entre os fundamentos teóricos sobre a organização do espaço lúdico para a realização de atividades com as crianças, embora em alguns momentos a atividade lúdica se faça presente nas narrativas da professora. Conclui-se que a organização de espaço lúdico, em que a criança brinca, requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça um papel de organizador do trabalho educativo, em relação ao espaço lúdico e as atividades desenvolvidas no cotidiano, tendo como referência concepções teórico-metodológicas que direcionem suas práticas pedagógicas, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Espaço lúdico. Brincadeira.

The aim of this article is to analyze, from the perspective of a teacher, the playful space in Early Childhood Education and the relationships established with the activities developed with a group of 5 year old children. It is a qualitative research (2019-2020), of an exploratory character, having as a procedure two narratives written by the teacher participating in the study. The results point to a certain distance between the theoretical foundations about the organization of the playful space for carrying out activities with the children, although in some moments the playful activity is present in the teacher's narratives. It s concluded that the organization of play space, in which the child plays, requires a careful look at the activities developed, the materials used, toys and substitute objects. This implies that the teacher has the role of organizer of educational work, in relation to the play space and the activities developed in daily life, having as reference theoretical and methodological concepts that guide their pedagogical practices in Early Childhood Education

KEYWORDS: Child Education. Ludic Space. Play.

INTRODUÇÃO

Há uma ação fantástica que modifica a lógica habitual no cotidiano, subverte as regras do mundo real e dá lugar ao surgimento da ludicidade, onde germinam possibilidades de significação propostas pelas diferentes linguagens.

É o espaço lúdico, como lugar onde são criadas as condições, para as atividades das crianças que promovem seu desenvolvimento. À pergunta que pretendemos responder é: Como é organizado o espaço lúdico tendo em vista as atividades das crianças e seu desenvolvimento?

O estudo que apresentamos neste artigo trata sobre questões teóricas e práticas de organização do espaço lúdico da escola de Educação Infantil como questões relevantes para o desenvolvimento da criança. Propusemo-nos, inicialmente, explorar a temática espaço lúdico na Educação Infantil, estabelecendo a sua relevância para o desenvolvimento da criança por meio de atividades que atendam às suas necessidades.

Portanto, o objetivo geral é analisar a organização do espaço lúdico e suas relações com as atividades realizadas, narradas pela professora de uma turma de 5 anos, de uma escola da Rede Municipal de Educação Infantil, em Imbituba. Alguns objetivos específicos foram estabelecidos: identificar as atividades desenvolvidas no espaço lúdico; descrever como esses espaços são organizados pela professora em sua rotina de trabalho; relacionar a organização do espaço lúdico com as atividades desenvolvidas pelas crianças.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo em vista buscar conhecimentos sobre o tema pesquisado de forma a nos familiarizarmos com o assunto. Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas duas narrativas escritas pela professora participante do estudo, tendo em vista compreender seu olhar para o espaço lúdico, como organiza e que relações estabelece com as atividades desenvolvidas nesse espaço. Como pesquisa qualitativa, neste estudo, investigamos questões particulares do cotidiano escolar que precisam ser analisadas qualitativamente, com o propósito de buscarmos seus significados.

De acordo com Minayo (1993, p. 22), A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Em relação às narrativas, trazemos Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 38) que tratam a nar-

rativa da experiência como instrumento de pesquisa que relaciona o mundo da teoria ao mundo da vivência, e [...] se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria.

Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. A narrativa tem como ponto central a experiência humana, e requer um estudo colaborativo entre pesquisador e participante, de forma a contextualizar os relatos vividos pela professora e dados foi gerado em seus aspectos teóricos e práticos. A opção por essa perspectiva metodológica, no processo da investigação, possibilita que o participante seja também sujeito com voz e vez.

Fiorentini e Cresci (2013, p. 19) mostram que a narrativa é um instrumento que dá voz e vez ao professor ao afirmar que, [...] para investigar os processos de constituição da (s) identidade (s) dos professores em comunidades investigativas, é necessário dar-lhes voz e vez. Uma possibilidade para isso tem sido a análise de materiais escritos pelos próprios professores..., em que os professores tomam seu desenvolvimento profissional e sua aprendizagem docente como eixos analíticos. Já para Clandinin e Connely (2015, p. 51), a narrativa como instrumento de investigação pode ser definida como um tipo [...] de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares [...].

Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espirito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas. Refletindo sobre a complexidade da narrativa, compreendemos como esse instrumento de pesquisa dá voz e vez ao professor, sujeito do processo de pesquisa e não objeto pesquisado.

À vista disso, o estudo sobre a organização do espaço lúdico foi realizado a partir do olhar da professora participante, buscando lhe assegurar a participação ativa nesse processo. Os dados coletados nas duas narrativas escritas foram imprescindíveis para entendermos como é organizado o espaço lúdico e sua relação com as atividades nele desenvolvidas. Destacamos, portanto, a centralidade do estudo na relação espaço lúdico e atividade da criança. O artigo foi estruturado em três tópicos que abordam, no primeiro a organização do espaço lúdico em seus aspectos teórico-metodológicos, o segundo trata sobre a brincadeira no espaço lúdico da Educação Infantil, no terceiro tópico são apresentadas as análises das narrativas da professora, incorporadas também a introdução, as considerações finais e as referências dos autores aos quais recorremos.

A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO LÚDICO: ASPECTOS TEÓRICOMETODOLÓGICOS

A Educação Infantil, referindo-se à escola, foi criada com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n.º 9394, em 1996. Mais tarde, entre outros documentos que normatizam e guiam a Educação Infantil, surgiram as Referências Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e outros documentos que, também, estabelecem normas e parâmetros para as políticas públicas da infância. Costa (2016, p. 24) lista esses documentos norteadores de diretrizes, como "o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI), que controlam o desempenho da Educação Infantil" Os documentos oficiais asseguram os direitos da criança, abrindo espaço para a Educação Infantil como escola que deve cuidar e educar em todos os sentidos.

Costa (2016) destaca um trecho do documento, "Política Nacional de

Educação Infantil: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação" (BRASIL, 2006), que evidencia o direito da criança e da família à escola e o dever do Estado de garantir o cumprimento desse direito. A Educação Infantil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos foi reconhecida como direito da criança, das famílias, como dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica. (COSTA, 2016, p. 25).

É nesse contexto, que analisamos a organização do espaço lúdico, imprescindível para as experiências das crianças em diferentes atividades que podem favorecer seu desenvolvimento. Quando brincam num espaço organizado, de acordo com suas necessidades, as crianças exploram um mundo imaginário, criam e recriam a realidade de diferentes contextos socioculturais pelos quais se apropriam da cultura humana historicamente produzida. (MELLO, 1999). Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço privilegiado de produção e socialização de conhecimentos que visa, por meio de ações educativas, a formação de sujeitos éticos, participativos, criativos e críticos. Ao refletir sobre a necessidade de formação da criança, o professor da Educação Infantil precisa considerar suas interações e as práticas pedagógicas que oportunizam o contato com diversas linguagens e conhecimentos, ampliando seus conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de planejar e realizar atividades significativas, que façam sentido para as crianças ao partir de suas necessidades e seus conhecimentos prévios.

A atividade educativa por meio de brincadeiras, desenhos, dramatizações etc. é de suma importância para a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento, ao propiciar experiências que possibilitam a exploração do mundo e agregam conhecimentos. Na perspectiva histórica, a criação de espaços educativos para as crianças remonta a séculos de história e está vinculada ao papel das mulheres, quando estas deixam tão somente de cuidar de filhos e lares integrando-se ao mundo do trabalho. (COSTA, 2016).

No Brasil, Costa (2016, p. 23) busca Baltar e Leone (2008) para contextualizar a criação de creches, inicialmente, como espaços onde eram "depositadas" as crianças enquanto suas mães trabalhavam. A partir do ano de 1980 visualizamos características distintas desde o ano de 1930 com as mudanças ocorridas no mercado de trabalho e economia tanto mundial quanto brasileira em conjunto com uma inflação alta e um processo de recessão econômica a população economicamente ativa aumentou de 39,6% para 43,3%, somente no período de 1979 e 1989.

Esse aumento foi influenciado significativamente pela continuidade da entrada de mulheres no mercado de trabalho após 1970.Tanto que, ao final dos anos 80, mais de um terço da população economicamente ativa era composto por mulheres.

Isso ocorreu devido a globalização da economia, que acelera o processo de urbanização e industrialização no país. Nesse contexto histórico, um grande número de mulheres de baixa renda foi para o mundo do trabalho, e para isso necessitavam de um espaço para deixar os filhos onde recebessem os cuidados. Horn (2004) referido por Costa (2016, p. 23) aponta que, "Sem a existência de um lugar para deixá-los, criou-se a creche, que no início era considerada apenas um "depósito de crianças".

A creche era um espaço assistencialista que se assemelhava a um lugar em que as crianças ficavam enquanto suas mães trabalhavam. Não havia uma intenção de educá-las. Quando tratamos sobre o espaço lúdico na Educação Infantil, neste estudo, partimos do pressuposto de que é um lugar planejado com as condições necessárias para cuidar e educar das crianças. Costa (2016, p. 27) esclarece que, em primeiro lugar, deve-se pensar na organização física e no desenvolvimento da criança para garantir sua socialização e autonomia. À vista disso, [...] tudo deverá estar acessível às crianças, desde objetos pessoais, móveis, quadros, assim como os brinquedos. Pois, só assim, o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

O espaço lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil quando organizado para atender às necessidades da criança, para isso deve configurar-se como espaço educativo. Isso implica planejar e organizar as condições para que seja um ambiente de descobertas, de experiências e de oportunidades de inserção social da criança. Considerando-se as premissas de que o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis.

Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004 apud COSTA, 2016, p. 28). Os objetos que fazem parte do espaço lúdico devem ser impulsionadores dos desafios da criança, sendo, portanto, escolhidos, confeccionados e inseridos no espaço, tendo em vista as atividades cotidianas que favorecem o desenvolvimento infantil.

Costa (2016, p. 28) reitera os estudos de Lima (1989) para tratar da importância do espaço para a criança, "[...] pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela". A organização do espaço, portanto, deve criar condições para que a criança participe de atividades nas quais a cultura em suas máximas qualidades – de objetos, valores, sentimentos, atitudes, tempo, espaço e relações – esteja presente no cotidiano.

A forma como o espaço é organizado, e nele os materiais são selecionados e dispostos, é fundamental tanto quanto as atividades que se realizam para a apropriação da cultura pela criança. Os brinquedos, os objetos substitutivos e a disposição dos materiais criam as condições para atividades que fazem sentido para a criança.

Nessa perspectiva, o espaço lúdico não pode ser estruturado limitado, imóvel e desagregador, mas precisa caracterizar-se pela abertura e flexibilidade, abrindo possibilidades para a criança intervir, criar e recriar. Na Educação Infantil, isso é imprescindível para a criança que está descobrindo o mundo de objetos, fenômenos, tempos, espaços e relações entre as pessoas. O espaço lúdico como fonte de aprendizagem da criança não é neutro, define-se pela forma como o professor o planeja e constrói intencionalmente, junto às crianças, para que elas interajam.

Vistos como espaços de cultura que "[...] pulsam nosso modo de viver, revelam-se nossas histórias e nosso modo de nos relacionar com as pessoas e com o mundo a nossa volta". (LIMA, 1989 apud COSTA, 2016). Por exemplo, uma mesa pode transformar-se

em uma casa ou uma fábrica ou, até mesmo, uma piscina.

A criança brinca no espaço lúdico para vivenciar as situações da vida dos adultos, num contexto em que, partindo de uma situação imaginária, o espaço se transforma e ganha novas funções com diferentes materiais dispostos, que partem de uma lógica de organização em seus usos cotidianos. (MELLO, 1999). Costa traz os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil para discutir o conceito de organização do espaço como ferramenta indispensável na educação das crianças pequenas, apontando as implicações para o trabalho pedagógico com as crianças: [...] deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso.

Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A pracinha, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 58, apud COSTA (2016, p. 58). Os objetos oferecidos à criança na Educação Infantil devem ser escolhidos por ela. Sua inserção depende de certas características como texturas, dimensões, cores, formas etc., e precisam ser disponibilizados de forma que possam ser manuseados e explorados. Costa (2017, p. 29) reitera Carvalho e Rubiano (2001) ao afirmar que "a variação da estimulação deve ser procurada em todos os sentidos: cores e formas; músicas e vozes; aromas e flores e de alimentos sendo feitos; oportunidades para provar diferentes sabores".

O espaço lúdico também se constitui como um espaço impulsionador de vivências da criança, em sua relação com o meio tendo um importante papel em seu desenvolvimento emocional em relação com todo seu desenvolvimento. Para Costa

(2016, p.31), "as emoções são reações psicológicas, as quais influenciam na percepção, na aprendizagem e no desempenho das crianças".

O BRINCAR NO ESPAÇO LÚDICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança constitui-se como ser humano ao desenvolver suas aptidões, capacidade e habilidades nas interações com o outro, e por meio desse processo apropria-se do mundo da cultura, mediada por uma pessoa mais experiente, tendo a linguagem, também, um papel mediador nesse processo como instrumento de significação (MELLO, 1999). Esse processo se dá por meio de uma atividade da criança na relação com o outro, portanto, é coletiva.

A atividade da brincadeira começa quando a criança vivencia situações em que surgem as tendências irrealizáveis, ela quer ser como o adulto, mas não é um adulto nem fisicamente nem psicologicamente, por outro lado, ainda não controla seus desejos, então brinca imitando a vida adulta a partir de uma situação imaginária. A brincadeira é a atividade principal da criança que se inicia em torno dos 3 anos de idade. (VIGOTSKI, 2008).

Antes da brincadeira, a criança passa pela atividade manipulatória, em que explora os objetos pelos órgãos dos sentidos, o olfato, a visão, o tato, a audição, paladar. Para uma criança pequena tudo pode ser experimentado com os objetos ao seu redor. Também essa atividade com os objetos é uma fase em que a criança já começa a assimilar sentimentos, atitudes, valores etc e desenvolver suas habilidades, capacidades, aptidões. Ao tratar sobre a atividade da brincadeira, Vigotski ressalta duas questões fundamentais que passamos a abordar: [...] a primeira delas é o modo como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré□escolar. (VIGOTSKI, 2008), p. 24)

A brincadeira em si não tem como critério a satisfação, porque a criança encontra satisfação em outras vivências mais fortes e profundas. A atividade em si pode não proporcionar satisfação, como por exemplo uma brincadeira que envolve prêmios, a criança perde e fica insatisfeita mas continua querendo brincar, mostra que a brincadeira para a criança não é a realização de uma satisfação, mas é o desejo de realizar por meio de uma situação imaginária os papeis da vida adulta que ainda não pode desempenhar como criança.

A concepção vigotskiana de brincadeira "[...] deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta por que a criança brinca". O novo nessa atividade é a "imaginação [...] que está ausente na consciência da criança na primeira infância, [...] e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência" Assim como as demais funções psicológicas, a imaginação desenvolve-se na ação concreta.

A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando□se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação". (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Em torno dos três anos, a criança apresenta um comportamento com "tendências específicas e contraditórias, de um modo diferente; por um lado, surge uma série de

necessidades e de desejos não realizáveis imediatamente, que não desaparecem como desejos", esses desejos não se extinguem e, ao mesmo tempo, sua predisposição para a realização imediata permanece. Eis aí a gênese da brincadeira. (VIGOTSKI, 2008, p. 25).

Como a criança não pode realizar imediatamente seus desejos, ela cria situações imaginárias para vivenciá-los no faz de conta. Por isso, brincando ela pode ser o bombeiro, o piloto de um avião, um médico etc. Vigotski (2008, p.26) explica que, Na brincadeira, a criança cria uma situação imaginária. Parece-me que é esse o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro do grupo geral de outras formas de atividade da criança. Isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico.

O autor constatou em muitas de suas pesquisas que a criança, na primeira infância, não separa o campo de significado do campo visual na relação com os objetos, pois há uma união entre o objeto e a palavra que o significa. Por exemplo, se a mãe fala 'relógio' para uma criança de dois anos, ela começa a procurar esse objeto porque a palavra para ela significa um lugar conhecido, numa determinada situação dada por esse objeto.

Na brincadeira, a ação e o objeto podem ser substituídos por outra ação e por outro objeto. A criança refaz uma ação em outra no campo do significado, e já não precisa da situação real que está no campo visual. Esse é o ponto central na brincadeira que se situa num campo abstrato do significado, embora a criança ainda não realize as operações abstratas de pensamento, pois ela se movimenta no campo situacional, concreto. A isso, Vigotski (2008, p. 34) chama de "contradição genética da brincadeira".

A criança age na brincadeira como se fosse uma situação real, realizando no movimento situacional do brincar o que mais tarde realizará no campo semântico ao significar, por isso, podemos dizer que a brincadeira é uma pré-linguagem da escrita que desenvolve a função simbólica da criança e a prepara para assimilar, mais tarde, os signos gráficos da escrita simbólica. Para Vigotski (2008, p. 26), "Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeira com regras é brincadeira com situação imaginária".

Assim, no faz de conta a criança aprende a agir em função do sistema de vida dos adultos, de um objeto e de situações imaginárias, sempre com regras, inicialmente ocultas e não conscientes, que depois tornam-se regras explícitas tendo o sistema da via adulta como referência. Ao tratar do brinquedo e o brincar, mostrando a importância dessa atividade lúdica que propicia o desenvolvimento da criança, Costa (2016, p. 38) reitera Horn (2004), afirmando que "O brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que estejam inseridas" e, explica: " ato de brincar é tanto processo como modo; por conseguinte, qualquer coisa pode ser realizada de maneira lúdica".

Isto posto, é fundamental compreendermos a importância do tempo e espaço das atividades infantis, de maneira que [...] se assegure à criança o tempo e o espaço para que o educativo seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida da criatividade e da participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver. (MARCELINO, 1990 apud COSTA, 2017, p. 38-39). O espaço lúdico só cumpre seu papel quando possibilita à criança usufruí-lo plenamente, isso requer que sua organização tenha como foco o desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, o espaço [...] que se deseja, é aquele onde todos que fazem a escola sintam-se bem, onde os professores conscientes da importância dos espaços na aprendizagem da criança, tenham liberdade de criar e recriar a práxis pedagógica a partir lócus da aula, sejam espaços internos ou externos; é aquele no qual a criança possa apropriar-se dos sabores, cores, sons e aromas (HORN, 2004) no desenvolvimento interpessoal, afetivo, da identidade e da autonomia.

Enfim, o espaço que deve ser pensado e arquitetado para atender as propostas de educação que se deseja é aquele onde desde os muros aos banheiros, ensinem. (COSTA, 2016, p. 43-44). Enfim, a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, quando de fato o brincar é a realização de uma situação imaginaria que possibilita desempenhar papeis sociais, nos quais vivencia o sistema de vida dos adultos.

Nessa atividade, a organização do espaço lúdico é condição para sua realização. Cabe aos educadores que atuam na Educação Infantil ampliar o olhar sobre as atividades realizadas no espaço lúdico tendo em vista o brincar, como espaço que propicia o desenvolvimento infantil. Para isso, a organização do espaço requer um espaço lúdico, organizado intencionalmente, que seja [...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança adulto e deles com o meio. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, "brincável", explorável, transformável e acessível para todos (SANTOS, 2017, p.243). Isso posto, entendemos a essencialidade da organização do espaço lúdico com materiais e objetos adequados para as interações das crianças, pois como construção social o espaço tem um papel fundamental ao trazer a cultura historicamente construída pelas gerações que nos precederam. Costa (2017) busca Horn (2004) para explicar o papel preponderante do meio no desenvolvimento da criança, pois ela se situa como indivíduo em sua singularidade ao

se relacionar nesse meio, e, assim, aprende a conduta humana por meio das interações.

Explica a autora que [...] o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos, fazendo parte constitutiva desse processo; de que as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação, constatamos que a forma como organizamos o espaço interfere, de forma significativa, nas aprendizagens infantis. Isto é, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica (HORN, 2004 apud COSTA, 2017, p. 245).

Concluímos que a organização de espaço lúdico em que a criança brinca requer um olhar atento para as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, os brinquedos e os objetos substitutivos. Isso implica que o professor exerça o papel de organizador do trabalho educativo quanto à organização do espaço e sua relação com as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a finalidade deste artigo ao definir o espaço lúdico como lugar onde devem ser criadas as condições para as atividades que promovam o desenvolvimento infantil. A vista dessa concepção de espaço lúdico, realizamos a pesquisa por meio de duas narrativas com uma professora de Educação Infantil, de uma turma de crianças de 5 anos de idade.

Na análise das narrativas, o olhar da professora revela suas ideias, concepções, atitudes, valores expressos em sua escrita. Visto pelas lentes dos estudos teóricos a que recorremos, constatamos o distanciamento entre suas práticas pedagógicas e os fundamentos teóricos citados pela própria professora, pontuando a seguir algumas questões que consideramos imprescindíveis para a organização do espaço lúdico na escola da infância.

A primeira questão se refere às sequências didáticas que, embora possam promover o desenvolvimento da criança, necessariamente precisam ser realizadas por meio de atividades significativas, isto é, que façam sentido para a criança. A sequência didática, como um conjunto de atividades organizadas de forma interligadas, envolve a realização de atividades simples para atividades mais complexas que precisam ser planejadas intencionalmente. Isso implica intervir na zona de desenvolvimento proximal da criança, de maneira a favorecer as variadas formas de expressão por meio de diferentes linguagens.

A segunda questão remete à concepção da professora sobre prática docente situada na perspectiva sociointeracionista e alinhada a BNCC. Considerando que a BNCC responde às demandas do mercado na sociedade capitalista, parece-nos que se instala certa contradição entre educar a criança para o mercado e, simultaneamente, educar a criança para seu desenvolvimento pleno. A descrição do projeto Duna Viajante, ainda que a professora não tenha citado a brincadeira, provavelmente, envolveu as crianças em situações imaginárias que desencadearam a brincadeira como a caça de tesouro.

A brincadeira é uma atividade fundamental na vida da criança, como atividade da pré-história de desenvolvimento da escrita da criança, importante para formação da função simbólica e para impulsionar o desenvolvimento da criança, formando sua personalidade, inteligência e consciência. Nesse sentido, o projeto Duna Viajante parece ter explorado possibilidades de as crianças vivenciarem as relações sociais da vida dos adultos, de maneira a exercitarem sua autonomia e demais funções psicológicas, entre elas as emoções, o pensamento, a atenção, a imaginação etc., contribuindo para seu desenvolvimento. Outra questão analisada é a concepção de socio-interacionismo, também referida pela professora como sociocultural, e a citação do livro já lido Pensamento e Linguagem, assim traduzido no Brasil, mas que em russo significa Pensamento e Fala. A fala e o pensamento são processos distintos e se desenvolvem separadamente, encontrando-se na formação do pensamento verbal. Nessa direção, não fica evidenciado o movimento da professora no sentido de olhar para suas práticas pedagógicas tendo em vista uma concepção teórica que respalde suas práticas.

A última questão analisada é a expressão metodologia lúdica empregada pela professora referindo-se as atividades não dirigidas, importantes para o aprendizado, em que a professora relata que o papel da professora é observar e registrar a brincadeira. A professora se refere ao brincar, embora não registre explicitamente. Trata-se da atividade lúdica que se realiza no faz de conta, no brincar, na brincadeira. Entretanto, a questão não é uma metodologia lúdica, é uma metodologia que se assente em uma concepção teórica, pois a prática não se separa da teoria. Vigotski (2008) explica que a brincadeira é uma atividade que desenvolve a criança, em que ela realiza brincando seus desejos irrealizáveis. Para sua realização, é preciso criar as condições objetivas, entre elas a organização do espaço lúdico, e, sobretudo, organizar o trabalho pedagógico tendo em vista como pode propiciar às crianças brincadeiras, das mais simples às mais complexas, que podem se tornar mais complexas com a intervenção do professor. O brincar é necessário para que a criança se aproprie das máximas qualidades humanas que podem desenvolvê-la

plenamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, S.; BORTOLANZA, A. M. E. O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico. Educação & Linguagem, v. 18, n. 2, jul./dez. 2015.

BORTOLANZA, A. M.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. Ensino Em Revista, v. 25, n. Especial, 2018.

BUSS-SIMÃO, M. Experiência sensoriais, corporais e de movimentos na BNCC. Consultoria prestada ao MEC-Coedi/Unesco em apoio à consolidação do documento da referência da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Mimeo, 2016.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015. COSTA, R. J. da S. A organização dos espaços-ambiente das instituições de educação infantil: Influências no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Macau, 2016.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda chuva ou um novo sentido à formação? Formação Docente. Belo

Horizonte, v. 05, n.08, p. 11- 23, jan/jun.2013. LIMA, M. E. C. de C.;

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista. 2015, vol.31, n.1, pp.17-44. Disponível em: . Acesso em: 9 de abril. 2017. MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação Infantil. Proposições, Campinas, v. 10, n.1, 1999, p. 16-27.

MINAYO, M. C. S. (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PANOZZO, N. C. P. Descobrindo um caminho. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. C. P. Mergulhos na leitura: a compreensão leitora da literatura infanto-juvenil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

PEREIRA, R. S. Ludicidade, infância e educação: Uma abordagem histórica e cultural. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 64, p. 170-190, set. 2015.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. Tese (Doutorado em

Educação). Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, V. C. de F. F. A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. FATEB Científica, v 01, n. 1, jul./dez., 2017.

VIGOTSKI, L. S. A Brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Iniciativa Sociais, Rio de Janeiro, n. 8, jun. 2008.

A MOTIVAÇÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

RESUMO

O processo de aprendizagem é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas. Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança. Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso. Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

Palavras-chave: Processo de aprendizagem; Lúdico; Crianças; Aprendizado.

Introdução

O processo de aprendizagem é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

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.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a

educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de 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. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida

aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e

automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela prota-

gonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno

desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou

de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o processo de aprendizagem na educação como um todo, é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A LEITURA NO PROCESSO EDUCACIONAL

DAYANA ROCHA PAES

RESUMO

A leitura no processo educacional é uma abordagem na fase das descobertas e aquisição de conceitos que mudarão uma vida acadêmica a seguir. A leitura como um apoio de aprendizagem, ordena uma cadeia de categorias adequadas à vida cotidiana escolar e pessoal de cada aluno. Refletir em aprendizagem é ponderar o que ficou apontado no interno dos alunos, sendo assim de fato, não essencialmente a resposta da atividade como uma amostra de aprendizagem. O treinamento da leitura, no qual se oferece nas escolas, não vai afora de somente um dispositivo de símbolos que são respostas de normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Assim sendo incumbe ao professor, tornar uma rotina de leitura prazerosa e com respostas de um aprendizado puro, que vai além da alma.

Palavras Chave: Leitura, descobertas, apreciação literária.

ABSTRACT

Reading in the educational process is an approach in the phase of discoveries and acquisition of concepts that will change an academic life to follow. Reading, as a learning aid, organizes a chain of categories suitable for each student's daily school and personal life. Reflecting on learning is to consider what was pointed out inside the students, thus being, in fact, not essentially the response of the activity as a learning sample. Reading training, which is offered in schools, does not go beyond just a device of symbols that are responses to norms established by the education system. Therefore, it is up to the teacher to make a reading routine pleasurable and with answers of pure learning, which goes beyond the soul.

Keywords: Reading, discoveries, literary appreciation.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como principal objetivo, pesquisar a importância da leitura infantil, num contexto do cotidiano escolar, como um processo de ensino aprendizagem.

Hoje em dia é um dos grandes desafios para os educadores, estimular o uso da leitura ainda na infância, ou seja, quando a criança estuda na educação infantil.

Como as instituições de ensino encaram os desafios sobre esse ponto da importância da leitura com crianças pequenas e ainda não alfabetizadas?

Nosso estudo requer que leitor reflita a respeito da prática de como professores possam motivar as crianças com o processo de ensino-aprendizagem interligado à leitura.

Abordaremos sobre o desenvolvimento sócio intelectual com o uso da leitura, pois nos envolveremos com o contexto escolar. Assim, o professor sendo o primeiro elo que embarcará o contato com as crianças, terá que investigar se o mesmo tem o gosto pela leitura ou não. Desde modo esse processo faz com que professor desperte ainda mais a curiosidade e o gosto pela leitura de seus alunos.

Citaremos estudiosos e autores que contribuíram para a nossa pesquisa, como Paulo Freire (1988), RCNEI (1988), Gisela Wajskop (1999), Ana Teberosky (2003), entre outros. Também contaremos com a Secretaria da Educação e instituições que apoiam o incentivo da leitura, como Natura, Itaú entre outros.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como afirma Barbosa (2013), as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária. Seu entendimento sofreu transformações significativas ao longo do tempo, implicando em novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos.

A História da Educação no Brasil se deu desde o seu descobrimento. Dentre as ordens religiosas existentes no período, a de maior importância foi a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1540.

Os primeiros padres inacianos chegaram ao Brasil em 1549. Esta data é tida como marco do início da história da educação no Brasil.

A fundação de missões católicas escolas e seminários foram outra consequência do envolvimento dos jesuítas com a educação. Como os países e culturas onde os jesuítas permaneceram presentes eram muito distintos, seus procedimentos de evangelização mudavam de um lugar para outro.

No século XIX ainda havia no Brasil a intenção de criar-se escolas religiosas, até mesmo por parte dos jesuítas, que retornaram após 80 anos. Dentre essas instituições encontram se o Colégio São Luis – SP 1867, o Colégio Caraça – MG 1820, Colégio Mackenzie – SP 1870 entre outros.

Soares (1985, p.21), citada por Krammer,(1986, p.17), igualmente

apontava um conceito de alfabetização o qual teria que ser:

Suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, o s determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Estaria Magda Soares já se referindo ao letramento? Outros autores poderiam ser aqui citados, mas o que queremos salientar que neste contexto, a alfabetização é entendida como o processo de inserção da criança ao mundo cultural, ao conhecimento social diante de uma perspectiva de ensino que possa possibilitar a esta criança, o entendimento, o domínio e o uso da leitura no mundo ao qual se insere. E que nesta nova perspectiva, implica mudança no que se refere ao ensino da leitura.

A criança para interagir com outras pessoas, ter contato com muitos livros de diferentes gêneros disponíveis na sociedade e, principalmente, reproduzir os mesmos de nas mais diversas formas. Na medida em que o conhecimento recebe novos entendimentos e novas dimensões, principalmente quando é compreendida como um conhecimento importante para a sociedade e, também para a inserção da criança nesta sociedade, vai exigindo uma escola mais comprometida com este entendimento, o que implica em práticas adequadas e de profissionais preparados/engajados para dar conta desta aprendizagem.

Os educadores cientes de que o acesso ao mundo da leitura é em grande parte responsabilidade da escola, têm clareza sobre a necessidade de entender o mundo literário como um conhecimento complexo, pois, à eles cabe trabalhar as múltiplas possibilidades de uso da leitura na sociedade. Neste sentido, há um movimento (embora outros o questionem), de que as práticas de leitura devam ser orientadas de um modo que se promova a alfabetização juntamente com a perspectiva do letramento, assim como, entre outros pesquisadores, Soares (2001), defende o uso desse exercício.

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio á memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses

protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita,

tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de

forma diferenciada, segundo as circunstancias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92).

Analisando o conceito de leitura, agora já articulado ao ensino infantil- é importante analisar também, as contribuições de Paulo Freire, pioneiro em dar a essa ação um caráter político, havendo a necessidade da mesma considerar a compreensão de mundo das relações políticas, econômicas e sociais, pois se aprende a ler e para poder participar nesta e desta sociedade como sujeito de direitos.

Embora os debates sobre esta visão de iniciação a leitura já estejam bastante evidenciados, pelo menos na teoria, ainda há profissionais que não buscam conhecer a realidade cultural dos sujeitos em ação, e continuam ao reducionismo de que ler para as crianças, marginalizando com isso a criança como sujeito protagonista e coautora deste processo de aprender a ler.

A Leitura, nesta nova perspectiva já não é mais tarefa exclusiva de único professor, mas é compromisso de toda a escola e também da própria sociedade. Atualmente o desafio é de que todos, em parceria, trabalhem juntos, produzindo didáticas de leitura que realmente ensinem e não permitam a criança sair da escola sem este conhecimento tão necessário para sua integração no mundo comandado pela linguagem.

Este questionamento se dá, geralmente pelos pesquisadores da infância que se preocupam com o aceleramento da própria infância. No entanto, observando várias escolas, e lendo outros autores, é possível perceber que o processo ocorre desta idade na Educação Infantil. Iniciar aos seis ou sete anos, não é problema, o problema está nas metodologias que estão adequadas ao modo da criança aprender. O s professores precisam com a experiência profissional e as formações continuadas, proporcionar um ensino de qualidade na busca de uma alfabetização esperada, desenvolvendo diferentes metodologias que instiguem a criança a desvelar/ se apropriar das diferentes linguagens.

Nos dias atuais, dúvidas sobre qual a educação, aprendizagem que devemos trabalhar para o desenvolvimento da criança? Como devemos ensinar? São perguntas que o professional junto com a escola, precisa responder e materializar estas respostas na construção de um currículo pautado nestes sujeitos, na elaboração de propostas metodológicas, buscando, questionando, para fluir no processo de ensino-aprendizagem.

A alfabetização precisa estar centrada na compreensão e comunicação, levando em conta o processo, modo de aprendizagem das crianças e de cada criança, pois

como afirma Demo (2007, p.70):

"A questão fundamental é de aprendizagem a partir das crianças. Assim a leitura não pode ser ensinada para as crianças. A responsabilidade do professor não é a de ensinar as crianças a ler, mas a de tornar a aprendizagem possível."

Independentemente do projeto que esteja sendo desenvolvido na escola, é importante

que haja uma abertura para o professor e a criança desencadearem a alfabetização propriamente dita, desde que tenha sentido para a criança, pois isso é um cuidado profissional, ocorrendo segundo Pérez e Garcia:

De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno, a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados. (...) a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva. (1997,p.25)

Se considerarmos a realidade da sociedade contemporânea fica claro que apenas dominar mecanicamente a leitura não é suficiente, em razão disso surgem estes movimentos defendendo a necessidade de associar ao processo na perspectiva de fazer deste processo a aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários.

É sabido de que a formação do leitor ou do escritor se inicia desde o seu processo de sua inserção no mundo comandado pela linguagem e, mais especificamente no período que estes conhecimentos, leitura e escrita, são objetos centrais da prática educativa, quando o ensino é direcionado intencionalmente para estas aprendizagens. Os defensores da inclusão do conceito de letramento advertem que não é a aquisição do sistema da escrita em si que desenvolve o intelecto, mas o seu uso na multiplicidade de funções. A escrita afeta a maneira de pensar nos processos de leitura, na interpretação, na discussão e na produção de textos.

O letramento é debate internacional e surgiu a partir das reflexões em torno do analfabetismo, quando se observou que embora as crianças saíssem da escola alfabetizadas, esta aprendizagem não lhes dava condições de inserir-se de forma efetiva na sociedade. Surge o letramento para dar continuidade ao processo que a criança já vinha construindo antes do ingresso da escola, pois vivia numa sociedade letrada e já interagia com várias linguagens disponíveis na sociedade e, também por conviver e interagir com pessoas que já lidavam com estas linguagens e suprir as faltas ou lacunas do processo de alfabetização.

Assim o letramento é o resultado de uma pesquisa sobre a situação do analfabetismo, vendo a necessidade de buscar uma aprendizagem mais efetiva, sólida e necessária aos tempos atuais. Em razão disso, a intenção não era o de substituir a alfabetização. Segundo

Soares apud Carvalho (2005): no Brasil, os conceitos de alfabetização e letra mento se mesclam, se sobrepõem e frequentemente se confundem: Isso não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar, são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita (2003, p.5)

A autora (1998, p.20), ao explicar o surgimento da palavra letramento no vocabulário dos educadores brasileiro:

Só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.

O letramento, para Kleimam (2007), tem como o objetivo a reflexão de ensino e da aprendizagem considerando os aspectos sociais da língua escrita. Assumir o letramento, segundo a autora, no espaço escolar é adotar o processo de alfabetização no processo social da escrita, em detrimento a uma concepção tradicional que considere a aprendizagem de leitura e produção textual, a um percurso de habilidades de aprendizagens individuais. Atividades que envolvem letramento, não se diferenciam das demais atividades de vida social, ou seja, são

sempre atividades coletivas, cooperativas, envolvendo vários participantes e diferentes saberes. Ainda segundo a autora, letramento não é alfabetização, e sim um trabalho onde se estabelece as relações entre os fonemas, grafemas, um processo de estruturas linguísticas, é prazer, lazer, ler em lugares diferenciados, não só na escola, mas em exercícios de aprendizagem. Letramento é obter informações através de leituras de diferentes gêneros textuais, buscando da informação, buscar a leitura para seguir certas instruções, usar a escrita para se orientar no mundo, descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita.

Por fim, letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Embora o debate sobre o letramento esteja avançando, ainda há autores que defendem que esta preocupação com o letramento é de certo modo exagerada.

Assim Demo (2007, p.29), r e - bate este posicionamento reforçando o conceito de alfabetização de

Paulo Freire e afirma que este movimento de continuidade e processo que os defensores d o letramento fazem, também ocorre na alfabetização: Desde que se entenda a alfabetização como processo de ler o mundo, o que exige domínio do código, mas na condição de simples instrumento formal. O que importa é a habilidade de dar conta da realidade circundante pela via da interpretação e intervenção questionadoras, reconstrutivas.

Tomamos apenas dois autores para analisar a complexidade deste processo e defender que, nós professores e professoras, precisamos compreender estes debates e tomar decisões.

A sociedade precisa dar mais atenção à formação de cidadãos que saibam ler e apreciar a leitura de tal maneira que possam apropriar-se destas práticas sociais no seu cotidiano. É neste sentido que letramento se torna importante no processo de aprendizagem, não apenas na leitura e da escrita, mas também nas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

A CRIANÇA NO SEU COTIDIANO ANTES DA ESCOLA.

Cabe ressaltar que muitas crianças chegam à escola tendo pouca informação da LEITURA, mas isso não significa que as mesmas não estão familiarizadas aos métodos de ensino- aprendizagem. O professor em casos assim, necessita investigar e partir para uma busca de caminhos que possibilitem o ensino desejado da criança identificando o seu aprendizado, a sua cultura de vida, para que possa a partir de então desconstruir barreiras e construir caminhos nesta busca de um ensino de qualidade, apresentando avanços por parte das crianças, e também a garantia da escola que seus direitos de aprendizagens sejam atendidos.

Sabemos que a função da escola se amplia à medida que o direito a educação se alarga. Ao considerarmos a educação como um direito, é preciso pensar na inclusão como princípio de organização do currículo, considerando a necessidade vinda dos estudantes onde tenham acesso aos conhecimentos e avanços nas suas aprendizagens.

Entretanto, o currículo no ciclo da educação infantil fundamenta como uma proposta de reorganização temporal e espacial demasiada ao ensino, buscando novas formas de conceber o percurso de aprendizagens das crianças.

O processo educacional é permeado mediante a sua natureza complexa e pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. As crianças precisam ser protagonistas e, para que elas possam agir para a transformação de suas próprias vidas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979, p.14):

Para se alfabetizar, a criança precisa perceber que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes orais das palavras e que o f az considerando segmentos sonoros menores que a sílaba. No processo de construção desse conhecimento, as autoras apontaram que os sujeitos passam por diferentes fases que vão desde uma hipótese pré silábica de escrita na qual o aprendiz não faz correspondência entre os segmentos orais e escritos das palavras, até a fase alfabética, quando percebe que as palavras são compostas de unidades sonoras como as silabas e fonemas.

A construção da a p r e n d i - zagens onde todos os percursos de ensinodevem ser a p r o p r i a d o s pelas crianças, havendo atividades d i - versificadas, atendendo os diferentes níveisde conhecimentos e havendo bons resultados nos conhecimentos construídos.

No entanto, para que as crianças tenham autonomia, é preciso que as mesmas compreendam o processo educacional. Diante desta autonomia, necessita que as correspondências do que a criança já possui e o que vai aprender sejam consolidadas, e este processo envolve questões demasiadas da natureza de cada criança. A criança para atingir o domínio diante das correspondências precisa ser trabalhada e assim adquirir o conceito do que a leitura defende.

Um processo de reorganização na sala de aula, e também no processo de ensino--aprendizagem. Para que ocorra organização nas rotinas diárias, necessita-se pensar nos objetivos que estão sendo propostos diante da proposta de ensino e das definições das ações, procedimentos e técnicas, que atinjam certos objetivos e não estabelecer conjuntos de uma prática rotineira.

Soares (2003) coloca que a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” e um segundo, implica em ajudá-las a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita.

O conhecimento é a grande categoria do processo educacional. É uma aquisição fundamental e privilegiada da vida, de uma vida prática que se constrói, histórica e socialmente, no cotidiano, que emoldura e catalisa nossas experiências. O conhecimento é mediação central do processo educativo. E dele se constrói concretamente, supondo evidentemente que haja planejamento e metodologia.

APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA E APRENDIZAGEM POR RECEPÇÃO

A distinção anteriormente estabelecida, entre aprendizagem significativa e mecânica não deve ser confundida com a distinção entre aprendizagem por descoberta e por recepção ou receptiva. Segundo Ausubel (apud MOREIRA, 1982), na aprendizagem receptiva, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final.

Na aprendizagem por descoberta, contudo, o conteúdo principal a ser aprendido deve, como o próprio nome indica, ser descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta, a aprendizagem só será significativa se forem estabelecidas ligações entre o conteúdo descoberto e os conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Isto é, por recepção ou por descoberta, a aprendizagem só será significativa, segundo a concepção ausubeliana, se o novo conteúdo incorporar-se, de forma não arbitrária e não-literal, à estrutura cognitiva.

Isso significa que a aprendizagem por descoberta não é necessariamente significativa, nem que a aprendizagem por recepção seja obrigatoriamente mecânica. Tanto uma quanto a outra podem ser significativas ou mecânicas, dependendo da maneira como a nova informação é abstraída na estrutura cognitiva. Por exemplo, a solução de quebra-cabeças por ensaio e erro é um tipo de aprendizagem por descoberta, na qual o conteúdo descoberto (a solução) é, geralmente, incorporado, de maneira arbitrária, à estrutura cognitiva e, portanto, aprendido mecanicamente.

OS MAPAS CONCEITUAIS: UMA TÉCNICA PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos, na forma de proposições. Uma proposição é constituída de dois ou mais termos conceituais unidos por palavras para formar uma unidade semântica. Dirigem a atenção do aluno e do professor para o reduzido número de ideias importantes, nas quais, em qualquer tarefa específica de aprendizagem, devem concentrar-se e proporcionam, à semelhança de um "mapa de estradas", um resumo esquemático e mono-inclusivos na parte inferior.

Devem ser hierárquicos, quer dizer, os conceitos mais gerais devem situar-se na parte superior, e os conceitos mais específicos e mono-inclusivos na parte inferior.

Os mapas conceituais são instrumentos que permitem descobrir as concepções de um conceito, que sejam equivocadas ou interpretações que não sejam aceitas, mas que podem não ser errôneas, quando ilustradas por uma frase que inclui o conceito. Também podem ser considerados instrumentos úteis para negociar significativos, isto é, os alunos sempre trazem alguma coisa deles mesmos para essa negociação; por não serem como uma tábua rasa ou um recipiente vazio que o professor deve preencher.

De acordo com MOREIRA (2005, p. 6), mapas conceituais foram desenvolvidos para promover a aprendizagem significativa.

Mapas conceituais podem ser utilizados como recursos em todas essas etapas, assim como na obtenção de evidências de aprendizagem significativa, ou seja, na avaliação da aprendizagem.

Como a aprendizagem significativa implica, necessariamente, atribuição de significados idiossincráticos, mapas conceituais, traçados por professores e alunos refletirão tais significados.

Quer dizer, tanto mapas usados por professores como recurso didático como mapas feitos por aluno. Isso significa que não existe mapa conceitual “correto”. Um professor nunca deve apresentar aos alunos o mapa conceitual de um certo conteúdo e sim um mapa conceitual para esse conteúdo segundo os significados que ele atribui aos conceitos e às relações significativas entre eles.

O que o aluno apresenta é o seu mapa e o importante não é se este está certo ou não, mas sim se ele dá evidências de que o aluno está aprendendo significativamente o conteúdo.

Segundo MOREIRA (2005, p.7):

Naturalmente, o professor ao ensinar tem a intenção de fazer com que o aluno adquira acertos significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino, que são compartilhados por certa comunidade de usuários. O ensino busca fazer com que o aluno venha também a compartilhar tais significados. Mapas de conceitos podem ser valiosos na consecução desse objetivo e podem fornecer informação sobre como está sendo alcançado.

Todavia, mapas conceituais, tanto do aluno como do professor, têm significados pessoais. Basta pedir a dois professores, com igual conhecimento, que tracem um mapa de conceitos para certo conteúdo: seus mapas terão semelhanças e diferenças. Os dois mapas poderão evidenciar bom entendimento da matéria sem que se possa dizer que um é melhor do que outro e muito menos que um é certo e outro errado.

Contudo, é preciso cuidado para não cair em um relativismo onde “tudo vale”: alguns mapas são definitivamente pobres e sugerem falta de compreensão. No momento em que um professor apresentar para o aluno um mapa conceitual como sendo o mapa correto de um certo conteúdo, ou no momen-

to em que ele exigir do aluno um mapa correto, estará promovendo (como muitos outros recursos instrucionais) a aprendizagem mecânica em detrimento da significativa. Mapas conceituais são dinâmicos, estão constantemente mudando no curso da aprendizagem significativa.

Em geral, os fatores de estruturação do texto enfatizados por Ausubel parecem ser importantes, em especial, para assegurar que os estudantes compreendam as ideias principais em uma apresentação e sejam capazes de transferi-la a respeito do ensino de matérias escolares para a compreensão e uso do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso tem por finalidade explorar as rotinas escolares no que se refere a momentos de leitura e que favoreçam a abordagem e contribua para futuros apreciadores de boa leitura em todo o decorrer de sua vida acadêmica e fora dela.

Momentos de leitura dentro e fora das unidades escolares, mesmo sendo do lado externo sendo influenciados por procura de boas referências para apreciação conjunta família, escola e alunos.

A leitura pode permitir a pessoa alcançar sua autonomia cognitiva ao conquistar a sua cultura e informações que admitam a construção de conhecimento de mundo.

Proporcionar esses momentos são essenciais e muitos influenciáveis, mas eu devo ser bem abordada por todos.

Esse sempre será um tema com um vasto enredo de observações e provocações no âmbito escolar, por causa de sua amplitude no eu diz respeito o que fazer, como fazer e como está sendo direcionado.

O segundo grupo ao qual o indivíduo passa a fazer parte, e não menos importante, é a comunidade escolar. Nessa fase, a criança inicia novos aprendizados. Além de compartilhar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, os professores promovem atividades visando o coletivo, o exercício da cidadania e o desenvolvimento do espírito crítico, complementando a formação da criança.

Sendo assim, seja o professor, o educando que fazem o uso da leitura, se tornará um forte aliado ao mundo que nos cerca, gerará confiança em si mesmo, e atuará em um âmbito de cultura e informação.

Ler para uma criança faz toda diferença, na sua formação, aquisição, cultura e socialização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. e WAJSKOP, G. LEITURA E ESCRITA IN: EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES: ATIVIDADES PARA CRIANÇAS DE ZERO A SEIS ANOS. São Paulo: Moderna, 1999.

BAMBERGER, Richard. COMO INCENTIVAR O HÁBITO DE LEITURA. Trad.

Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Ática, 1987.

BARBOSA: José Juvêncio. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 2003 BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. V. III. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NO BRASIL. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a p rática. Petrópolis:Vozes, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira; MARTINS, Ra quel Marcia Fontes. Alfabetização e letramento na sala de aula. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2009.

DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre:

Mediação,2007.

DORNELES, Leni Vieira. A produção de sujeitos alfabetizados. In. DALLA ZEN, Maria I.H, XAVIER, A, Luísa <. (orgs). Alfabeletrar: fundamentos e práticas. Porto Alegre:Mediadora,2010.

FRAZÃO, Célia. Família e escola. Rio de Janeiro: Eduff, 2000. p. 102 a 145

FREIRE, Paulo. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: EM TRÊS ARTIGOS QUE SE COMPLETAM. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

MOREIRA. M. A. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A.; VALADARES, J. A.; CABALLERO, C.; TEODORO, V.D. Teoria da

Aprendizagem significativa. Contributos do III Encontro Internacionalsobre aprendizagem significativa. Peniche, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. Instituto de Física, Porto Alegre, 2005, UFRGS.

RIZZO, Gilda. CRECHE: ORGANIZAÇÃO, CURRÍCULO, MONTAGEM E FUNCIONAMENTO. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da - LEITURA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA. São Paulo: Papirus, 1986.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 1999.

SOLÉ, Isabel. ESTRATÉGIAS DE LEITURA. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SZYMANSKI, H. A relação escola/família: desafios e perspectivas. Brasília, DF, Plano Editora, 2003

TEBEROSKY, Ana; COMPREENSÃO DA LEITURA: A LÍNGUA COMO PROCEDIMENTO; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YUNES, Eliana; PONDÉ. LEITURA E LEITURAS DA LITERATURA INFANTIL. São Paulo: FTD, 1988.

AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL, OS DOCENTES E SUAS INTERVENÇÕES SOBRE OS DIREITOS HUMANOS

DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da importância de olhar para as crianças desde a tenra idade como sujeitos de direitos e como as escolas e os docentes contribuem com suas intervenções para que os direitos dessas crianças sejam garantidos. A educação para a paz e para os Direitos Humanos foi construída com base em múltiplos esforços internacionais, que se concretizaram em diversos instrumentos, conferências, reuniões e encontros. Embora seja verdade que a grande maioria das declarações e convenções dedicam alguns parágrafos à educação nas áreas específicas de cada instrumento, há pactos e declarações que detalham as obrigações dos Estados a esse respeito. Torna-se relevante estudar sobre as escolas desde a Educação Infantil e as intervenções sobre os direitos humanos, tendo em vista que o objetivo central da educação para os direitos é capacitar as pessoas para serem sujeitos de direitos, avançando para a consolidação de justiça e paz em nossas sociedades. A educação para os direitos humanos é uma proposta ético-política que implica a consideração da teoria geral dos direitos humanos, mas também a atenção às desigualdades e aos grupos que delas sofrem.

Palavras-chave: Direitos. Docentes. Escolas.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

Estabelecer o fundamento dos direitos na dignidade do ser humano permite outro esclarecimento: a criança não é uma pessoa em potencial, seus direitos não são respeitados pelo que será, mas pelo que é, não é um

ser em potencial; daí a importância de superar as posições que protegem a criança sob o lema de que a criança é o futuro da humanidade.

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

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

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

INFÂNCIA E AS CRIANÇAS COMO SUJEITOS DE DIREITOS

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Piccinin (2012, p. 40):

A base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser

determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas.

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

As agências de bem-estar social raramente se preocupavam com escolaridade mínima ou grau de instrução anterior para adultos que trabalhavam diretamente com as crianças (Tavares, 1996). No máximo, algum treinamento não sistemático no trabalho foi oferecido, seja diretamente por meio de sistemas de supervisão ou por meio de consultores.

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

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

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

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

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

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS CAMINHOS

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

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

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

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

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

professores, essa lei aponta para conhecimentos técnicos relacionados aos cuidados com infância, assistência e amparo.

A escola é o lugar onde a criança dorme, come e brinca, enquanto a mãe trabalha (FERNANDES, 2014). Um dos principais objetivos da época era o assistencialismo e os cuidados médicos com vista à redução da mortalidade infantil. Não eram priorizados o bem-estar e o desenvolvimento infantil. Já o objetivo do ensino primário conforme o Artigo

25 "[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social".

Em vista disso verifica-se, nos Artigos 26 e 27 da referida Lei, que o ensino primário deverá ser ministrado em no mínimo quatro séries anuais, devendo ser obrigatório a partir dos sete anos de idade (BRASIL, 1961). A lei garantiu também que "[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, fossem obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desse", como dispõe o Artigo 31. E ainda, conforme o Artigo 32 fica estabelecido que:

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

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

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

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

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

Na nova Lei, nota-se uma modificação nos ensinos de 1º e 2º grau, definindo como objetivo geral "[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania", conforme Artigo 1º. Já em comparação ao ensino pré-primário da LDB de 1961 com a de 1971, poucas alterações foram feitas.

No Artigo 19 "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes", (BRASIL, 1971). O que predominou nas duas é de que não havia nenhuma garantia de obrigatoriedade para essa modalidade de ensino.

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

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

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

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

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

A Constituição de 1988 e a Educação:

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

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

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Um Estado garantidor implica cumprir ou ter que ser o proprietário e o principal responsável por gerar as condições necessárias para assegurar o gozo e o exercício efetivo dos direitos de todas as crianças e adoles-

centes que vivem no Brasil. Isso implica que o Governo Federal deve cumprir suas obrigações de promover, reconhecer, respeitar, proteger e garantir os direitos das crianças e adolescentes, ou que isso implique não interferir negativamente em seu exercício, impedindo que outras partes interfiram e tornem os direitos efetivos, gerando os meios necessários e ações positivas.

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

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

Ao analisar especificamente a situação do direito humano à educação infantil, este trabalho de conclusão de curso parte dessa premissa e da hipótese de que quanto menos consolidadas forem essas operações, mais vulneráveis serão à lógica da privatização.

Nesse contexto, a educação infantil surge como uma das etapas educativas mais vulneráveis ao fenômeno da privatização nos países da América Latina, fundamentalmente o Brasil, ao qual algumas cidades estão tentando chegar ao marco de ter um olhar voltado para a criança como um sujeito de direito.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que os marcos legais em todos os níveis promovam esta oferta pública gratuita, garantindo que os orçamentos sejam consistentes com a referida diretriz, contrariando as tendências privatizantes que afetam especialmente a educação infantil e que promovem ou aprofundam a segmentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 a. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm. Acesso em 3 nov. 2022.

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

NAÇÕES UNIDAS. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.1990. OLIVEIRA, Carmelinda de Souza. Educação em Direitos Humanos: Estratégias para combater os estereótipos e preconceitos na Educação Infantil. 2014.

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

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

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

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em 1 nov. 2022.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva. 2ª edição São Paulo: Papirus, 2001.

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

DIOGO DE SANTANA MARINOTTO

RESUMO

Os livros de figuras no processo de leitura devem ser acessíveis ou adequados às crianças do Ensino Fundamental I. As Histórias em Quadrinhos representam um forte estímulo à aprendizagem artística, tornando-se mais que uma simples diversão, incentivando a imaginação e a criatividade da criança, favorecendo a habilidade artística, possibilitando um trabalho interdisciplinar. Neste artigo fica claro que as Histórias em Quadrinhos fascinam a mente do aluno, pela facilidade de compreensão, pelo colorido, pela expressão, atendendo as necessidades específicas da criança em fase de alfabetização e letramento. A história da arte sequencial vem de encontro com a produção não verbal tão exigida na atualidade escolar que colabora para resgatar conhecimentos prévios do aluno acerca da representação da imagem aliada a elementos linguísticos e extralinguísticos. A língua dos alunos é o ensejo pelo qual pode desenvolver sua habilidade de ser escutado, indispensável para o desenvolvimento de um sentimento positivo do próprio valor. A voz dos alunos deve ser ressaltada, pois é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.

Palavras-Chave: História em Quadrinhos; Ensino Fundamental I; Acessíveis.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende relatar alguns conceitos que acompanham os modelos e as representações de um leitor que submete aos programas de formação e promoção de leitura.

Ler e escrever, é pertinente à escola, cabe-lhe dar sentido e vida para o aluno que nela se apresenta. Pode-se aprender. Um caso ou outro pode-se receber alunos que já tragam tais ensinamentos, porém ainda é responsabilidade da escola sistematizá-los. Questiona-se o quanto a escola é um espaço de encontro entre as diferenças, assim como de que forma os estudos linguísticos e situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste e distinção podem ajudar na compreensão sobre as diversidades frente a abusos insólitos, sendo tal grupo social alvo de discriminação ou preconceito. (FIORIN, 1997)

Entende-se atualmente que desenvolver a capacidade leitora é obrigação de todos os professores, em todos os anos. Tem que fazer parte do cotidiano do aluno, pois além de formar o gosto pela leitura, é matéria-prima para escrever de forma clara e objetiva. Quanto mais a criança faz uso da leitura, mais condições ela terá de redigir com estilo e propriedade, para isso ela deve ter passado pela alfabetização e letramento com eficácia, ação que nem sempre é bem construída ao longo de sua vida escolar. (FIORIN, 1997)

Dos três eixos principais, é comum haver excesso de um lado e falta de outro. Enquanto a análise linguística, para muitos, a gramática recebe atenção exagerada, a linguagem oral frequentemente é esquecida. Portanto, necessita-se de atenção para equilibrá-los. A linguagem oral também é importante porque estuda a diferença entre a fala informal, que a criança traz de casa, e a pública, essencial para a vida em sociedade. (FIORIN, 1997).

Não se deve impor aos alunos uma linguagem padronizada, mas uma linguagem viva, dinâmica e coloquial, tiradas de situações reais e imaginárias. Fica claro que não pode haver discriminação entre o que se fala e escreve, a escola e o que se fala em casa.

Por meio das Histórias em Quadrinhos o aluno ganha força, a medida como vai registrar e organizar suas ideias, já que ele terá a oportunidade de refletir sobre as inúmeras possibilidades que o código linguístico lhe oferece para expressar o conhecimento de si, de suas emoções, da própria realidade, seu posicionamento ideológico. Dessa forma, enfatizam-se as funções socioculturais da linguagem que:

Por causa dessa indissociabilidade, pode-se afirmar que os discursos materializam as representações ideológicas. As ideias, as representações não existem fora dos quadros linguísticos. Por conseguinte, as formações ideológicas só ganham existência nas formações discursivas (FIORIN,1997, p.34).

A função principal da produção de textos na escola é trabalhar a elaboração da mensagem como instrumento de comunicação, além de implicar uma atividade que possibilite a construção do raciocínio lógico do aluno.

O domínio da leitura e da escrita se desenvolve em diferentes etapas, por isso, durante as aulas de Artes é fundamental se trabalhar com a leitura e a escrita, na qual a História em Quadrinhos contribui de forma significativa nesse processo. É fundamental fornecer aos alunos materiais diversificados, a fim de dar subsídios para a ação mediadora do professor, que certamente é a chave do processo de aprendizagem. (GERALDI, 1997)

Se a escola não colabora para que o aluno tenha gosto pela leitura, não é porque propõe leituras distanciadas da realidade do jovem, mas porque não há, prévia ou parale-

lamente, o esforço necessário para mostrar-lhe que a realidade que não é ainda a dele e merece ser conhecida. A ideia de se ater àquilo que é a realidade já familiar é a própria negação do espírito de educação e de descoberta. Por que há jovens que gostam de ouvir música clássica ou ler sobre política? Porque alguém, por vezes só pelo exemplo, despertou-lhes a curiosidade de conhecê-los. É verdade que o gosto e o interesse pela leitura estão correlacionados com o desempenho em leitura.

O contato com linguagens artísticas, não significa que as crianças se apropriem inteiramente do sistema formal existente nelas, pois o acesso às representações e aos usos de linguagens oferece às crianças aprendizados necessários ao futuro entendimento das regras de organização que orientam as representações.

As Artes são manifestas em diversas formas e a criança expressa-se com sua visão de mundo e com isso desenvolve-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas. Ao adquirir interesse pela Arte os indivíduos se tornam mais críticos e reflexivos, por isso é fundamental se trabalhar com as Histórias em Quadrinhos.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE PARA A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA

O funcionamento da sociedade moderna se foca na inteligibilidade, na esfera racional de resolução de problemas e situações. Dessa forma, nos fragmenta e relega a um segundo plano tudo que é sentimento. "Assim, a dança, a festa, o ritual, são afastados do nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não criativo, alienante" (DUARTE JR., 1985, p. 64).

Essa concepção utilitária de mundo perpassa o universo da escola, que dá ênfase a trabalho com as áreas ditas "relevantes" e relega ao segundo plano tudo que lida com os sentimentos e com as emoções.

Não tratando adequadamente a escrita e a fala na alfabetização, a escola encontrará dificuldades sérias para lidar com a leitura. Afinal, a leitura, na sua função mais básica, nada mais é do que a realização do objetivo de quem escreve. O fato de a escola em geral não saber fazer de seus alunos bons leitores traz consequências graves para o futuro destes, que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante, e serão fortes candidatos à evasão escolar. (GERALDI, 1997)

O processo de alfabetização e letramento inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (FIORIN, 1997)

Compreendendo a educação como algo lúdico e estético, permitiremos aos nossos educandos um maior contato consigo mesmos. Permitiremos que desenvolvam e eduquem seus sentimentos, ao invés de, simplesmente, contê-los.

"Bem como exercitamos capacidades lógicas matemáticas ao longo da trajetória escolar, podemos refinar nossa percepção sentimental com a convivência com os símbolos da arte" (DUARTE JR., 1985, p. 66).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.16)

O professor deve estar atento para as dificuldades de seus alunos ao desenhar e, em todas as atividades de artes, reconhecer a realidade de onde vem, o que pode interferir no processo criativo.

A Arte desenvolve a criatividade, proporciona autoconfiança, amplia a bagagem cultural, facilitando o processo de sociabilidade.

Barbosa (1997), em sua entrevista para Revista Educação cita que:

O bom ensino de arte precisa associar o "ver" com o "fazer", além de contextualizar tanto a leitura quanto a prática. Essa teoria ficou conhecida como "abordagem triangular". Para se aprender, é preciso ver a imagem e atribuir significados a ela. Contextualizá-la não só do ponto de vista artístico, como também socialmente. Eu tenho testemunhado alguns projetos em escolas que priorizam a análise da obra de arte e deixam de lado o trabalho de organizar suas ideias de maneira a comunicá-las por meio da imagem, o que é um trabalho poderosíssimo de organização dos processos mentais. Tem que haver um equilíbrio entre os três processos. Outro grande problema atual é que contexto? Às vezes vira estudo de vida de artistas, o que nem sempre interessa para entender a obra. (BARBOSA, 1997)

Dessa forma, Barbosa nos traz uma reflexão sobre associação do ver com o fazer, realizando a prática da Arte de forma significativa.

"As emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente" (VYGOTSKY, 2009, p. 29). Nisso reside uma das (in)utilidades da arte (e do brinquedo): a vivência, compreensão e elaboração do que sentem as crianças, do que lhes passa lá dentro. Segundo Vygotsky (2008), por meio do brinquedo, as crianças realizam seus impulsos afetivos. O autor reafirma a compreensão fragmentada que temos, muitas vezes, quando analisamos a criança.

Frequentemente explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. Não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança, seus impulsos, os motivos de sua atividade, sem o que, como demonstra o estudo, nunca ocorre a passagem da criança de um estágio para o outro. (VYGOSTKY, 2008, p. 24).

O autor defende, assim, a necessidade de compreender a criança por meio da análise de sua brincadeira. Compreender "como nela as necessidades da criança se realizam, os impulsos para a sua atividade, isto é, seus impulsos afetivos" (VYGOTSKY, 2008, p. 24). Dessa forma, o autor coloca como base da compreensão do desenvolvimento da criança, a compreensão deste, que considera um processo de realização dos impulsos afetivos – de maneira análoga à arte.

A Arte exerce um papel fundamental na educação, extremamente importante para a formação cultural, intelectual e até mesmo pessoal do ser humano, contribuindo em seus aspectos emocionais e ampliando a visão de mundo daqueles que tem a possibilidade de reconhecê-la.

Percebe-se que a Arte está interligada aos aspectos emocionais do ser humano, então é importante ressaltar que o professor deve ter um olhar crítico e atento aos seus alunos, que expressam seus sentimentos por meio das Artes.

Os alunos e os professores são sujeitos da aprendizagem. Dessa forma, é imprescindível a interação entre eles, na qual criam e fazem juntos, estabelecendo uma parceria e convivência produtiva, acontecendo o desenvolvimento da criatividade.

Promover o desenvolvimento das habilidades sócio emocionais significa realizar ações mediadoras intencionais para que o aluno construa vínculos saudáveis com os professores e com os colegas, e esse papel a Arte consegue desempenhar com êxito, por meio de Teatro, dança, desenhos, entre outras linguagens artísticas.

A socialização e a criatividade ajudam no processo ensino aprendizagem, dando imensas possibilidades da importância das Artes na educação.

A linguagem artística desenvolve a criança no meio social, gerando interação em várias áreas, autoestima, no processo motor, equilíbrio, entre outras.

Independentemente do seu papel dentro da sociedade, a Arte exerce forte atração sobre os seres humanos, fazendo mesmo que de forma inconsciente que nos relacionemos com ela, seja por meio do Teatro, da dança, ou qualquer outra manifestação artística.

O desenvolvimento de uma criança está muito além do que estamos habituados a ver. A criança não se desenvolve apenas em seus aspectos físicos e intelectuais, ela está em constante desenvolvimento. Cada etapa do crescimento de uma criança, ela apresenta um comportamento diferente, tanto o emocional, quanto o social e o intelectual.

Ao falarmos sobre afetividade logo pensamos em classifica-la como carinho, amor, ternura, alegria ou qualquer outro sentimento relacionado a emoções positivas, mas a afetividade também gera sentimentos negativos, como a raiva ou ansiedade.

De acordo com Galvão (2005):

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 2005, p.61).

Podemos incluir as contribuições das Artes para o desenvolvimento afetivo da criança, pois por meio dela, a criança passa ter mais condições e oportunidades de interagir com outras crianças.

É necessário que os professores de Artes procurem aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolvam o hábito de refletir sobre seu trabalho, deixem de ser menos aplicadores de pacotes educacionais e sejam de fato educadores, agentes transformadores e facilitadores da aquisição de conhecimento por parte do educando. Está nas mãos do professor, tornar a criança um ser ativo ou passivo.

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a crian-

ça se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais". (CAGLIARI, 1997 p. 9).

Percebe-se aqui que o papel do professor vai muito mais além do direcionador do conhecimento, é o indivíduo com capacidade de perceber emoções, problemas e dificuldades da criança, por isso o professor que aplica a linguagem artística é fundamental para colaborar com o desenvolvimento integral da criança de forma significativa.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Acredita-se que a literatura na escola deve ter a finalidade de formar e não de informar, e que o professor deve ser visto como mediador entre o texto e o leitor e não transmissor de saberes sobre os textos.

Não se pode reduzir o conceito de alfabetização ao domínio de processos de decodificação e de codificação de símbolos gráficos da escritura. A alfabetização compreende o entendimento das formas elementares da construção do mundo da cultura, a produção das ciências, das artes, da história, da vida social e da economia. (RODRIGUES,1995, p. 105)

Verifica-se que com a ampliação do conceito de alfabetização já não se considera alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificar e decodificar, mas aquele que usa com exatidão a leitura e a escrita em prática social.

A literatura é também um bem simbólico de que todos devem ter oportunidade de se apropriar: por isso, a escola deve se responsabilizar pela sua democratização. Para tanto, é necessária a criação de ambientes propícios à leitura, com espaços e atividades estimulantes, nos quais os alunos possam ter acesso livre à biblioteca e a bons acervos, em que se realizem eventos de leitura, nos quais se utilizem espaços como sala de vídeo e de computador, em que se façam passeios culturais, com o objetivo de transformar a escola numa efetiva comunidade de leitores.

A diversidade textual ao longo do Ensino Fundamental I é uma valiosa ferramenta no processo ensino aprendizagem.

O ideal é buscarmos mesclar textos de diversos autores, de diversas regiões brasileiras, nacionais e internacionais, com predomínio dos brasileiros. É claro que, por se tratar de uma seleção, muitos textos importantes para o acervo do aluno ficarão de fora, faz-se necessário ampliar esse repertório com sugestões literárias. (BRASIL, 1997)

Já foi questionado sobre o porquê de os alunos não simplesmente lerem os textos literários na escola. O pesquisador Rildo Cosson explica que por trás desse questionamento, está a ideia de que os textos falam por si próprios. Entretanto, mesmo quando lemos um texto fora da escola, ele não fala por si, nós é que o interpretamos, por isso a importância de ensinar os mecanismos de interpretação na escola. Cosson destaca, ainda, que se a leitura é um ato solitário, a interpretação é um ato solidário, pois:

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2006, p. 27)

Leitura silenciosa ou em grupo, ouvir ler, ler a dois, falar de livros, manuseá-los, conversar no meio deles, pressupõem leitores que com frequência leem a sós, na intimidade, mas fazem um uso social do livro. Concretizar este uso predispõe a socialização do uso da língua. A leitura está presente na língua, lemos constantemente em diversas situações.

Cosson (2006), apresenta similitudes com Bakhtin na visão em que aquele aborda o letramento literário:

O efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. [...] sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. [...] E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores. (COSSON, 2006, p.28)

Pensar literatura traz, conjuntamente, uma gama de aspectos culturais que estão presentes. Cada leitura, cada texto, cada leitor, cada qual com suas margens culturais, a fim de promover um confronto de vozes e promover um processo dialógico. É na interação conjunta que a comunicação estética se desabrocha, sem espaço para o solitário, o fragmentado, as prescrições.

Ao lado do problema da diversidade textual, há ainda a visão hoje comumente aceita e tão claramente defendida por Bakhtin (1981) que aponta os gêneros textuais como esquemas de compreensão e facilidade da ação comunicativa interpessoal. Essa estabilização de formas textuais repercute não só no processo de compreensão, mas na própria estabilização de formas sociais de interação e raciocínio.

A LEITURA E AS DIVERSAS LINGUAGENS

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (FIORIN, 1997)

A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma. (FREIRE, 1987)

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc, mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades, que ele não entende matemática. Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê. Não foi treinado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática. (BRASIL, 1997)

O compromisso de ensinar a ler e a escrever na escola deve ser um meio e uma meta para todos os educadores. Meta porque alfabetizar é uma atribuição formal da escola. Meio porque, sem domínio da leitura e escrita, os alunos ficariam à margem dos propósitos educativos mais amplos; entre eles o de participar efetivamente de muitas práticas sociais de comunicação.

A consciência do duplo significado do ensino de língua escrita põe abaixo as concepções de que a alfabetização e letramento são uma atribuição apenas dos professores dos anos iniciais e o ensino da língua materna é uma responsabilidade específica do professor de português. Em outras palavras, compreender a natureza da língua, os processos de alfabetização, os mecanismos de construção cognitiva, as relações do sujeito aprendiz com a sociedade letrada, a realidade da formação e das condições de trabalho dos professores e, finalmente, os percalços da transposição didática para um ensino de qualidade são caminhos indispensáveis para todos aqueles que se importam com educação, entendendo-a como instrumento de luta pela consolidação da democracia do país. (COLELLO, 2003)

A compreensão de textos parece frequentemente uma tarefa difícil porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente, porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, por que o objeto parece notável, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a aprendê-lo. (KLEIMAN, 1989, p.10)

O texto escrito deve ser encarado como uma ponte entre dois (ou mais) interlocutores, essa relação é que orientará todo o processo da prática de produção de texto. Diz que "o texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social".

(FIORIN,1997, p.41)

Os múltiplos saberes dos alunos devem ser ponto de partida para a ampliação e a construção do conhecimento, e isso deve se dar de forma global, holística, e não de forma fragmentada, isolada, dividida. A criança não é apenas um ser em desenvolvimento cognitivo, mas um ser real concreto, em interação com o mundo que a cerca. É um ser historicamente situado. Nas relações com o outro e com o ambiente, é que ela vai apreendendo a realidade.

Ao mesmo tempo em que se entrecruzam diversas noções, será levada a criar e enriquecer seu conhecimento de mundo. Desta forma, Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Matemática, História e Geografia vão sendo trabalhadas concomitantemente.

[...] leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto, que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar". (KLEIMAN, 1989, p.27)

Os conteúdos se integram em diferentes áreas do saber, o que torna a aprendizagem escolar mais sintonizada com a maneira como resolvemos os impasses da vida, que é verdadeiramente interdisciplinar. Não se pode esquecer que a aprendizagem se realiza por meio do confronto entre seu conhecimento prévio e o elemento novo.

A literatura também é uma linguagem artística. Assim, é possível trabalhá-la também no Ensino Fundamental 1, observamos que na arte contemporânea artistas visuais utilizam obras literárias em suas propostas. O olhar especializado pode nos ajudar a ver com profundidade uma área do conhecimento, mas também pode nos deixar cair na armadilha da visão fragmentada, que não nota as relações entre os saberes e suas ressonâncias.

Pela educação, poderá ainda disciplinar a imaginação, desenvolvê-la, conferir ao olho e à mente vocabulários perceptivos capazes de lhes possibilitar a recepção e o entendimento de matizes cada vez mais sutis de percepção. Paralelamente, sua acuidade crítica há de ficar cada vez maior. As imagens mentais, produzidas como são por sensações, assumem determinadas formas, perceptivas e simbólicas, associadas à visão (imagens visuais), à audição (sonoras), ao olfato (olfativas), ao paladar (gustativas), ao tato (táteis) e ao movimento muscular (imagens cinestésicas).

A expressão artística recorre, sobretudo aos chamados sentidos superiores da visão e da audição, mas, embora menos diretamente, também se vale dos demais.

A comunicação acha-se estreitamente vinculada ao conceito de comunidade e, portanto, ao de civilização. Como tantas outras conquistas do homem, é causa e efeito do progresso social. Assim, a história da humanidade é, até certo ponto, a história dos meios de comunicação.

Entende-se por comunicação o processo de troca de significados entre indivíduos por meio de um código comum (signos, sinais, símbolos, linguagem falada ou escrita). Envolve a transmissão da mensagem entre uma fonte e um destinatário. Implica, portanto, dois polos: um transmissor ou emissor (fonte) e um receptor (destinatário), em um processo que ocorre por meio de um meio denominado canal. Este pode ser natural, como o aparelho fonador, ou industrialmente concebido, como a imprensa, o rádio, a televisão etc. Mesmo entre os animais existe um sistema rudimentar de comunicação, embora limitado a sinais e sons intimamente ligados ao instinto de conservação da espécie. Na comunicação existe uma infinita escala de valores. Abarca desde o gesto mais elementar até a transmissão por satélite artificial.

É importante que os alunos percebam a importância da linguagem como expressão do pensamento, traço que distingue o homem do animal irracional. Explicar que a necessidade de se comunicar, no entanto, vem de longe, desde a pré-história, os homens deixaram gravados em rochas e cavernas suas atividades de caça, modo de vida, costumes, afazeres. Eles realizaram um importante ato de comunicação, que são chamados rupestres, sendo mais antigo registro deixado pelo homem. Proceda a leitura do texto com a formulação de hipóteses a partir do sentido de comunicação, isto é, sobre a capacidade de emitir e receber mensagens. Mostrar que existem várias formas de se comunicar: pela fala, pela escrita, pelos gestos, pelo desenho, pela música, pelas cores, pela vestimenta, entre outros, cada um desses conjuntos das maneiras que utilizamos para transmitir uma mensagem chamamos de código.

Os sentidos das palavras podem ser basicamente de duas ordens: referencial ou denotativo e afetivo ou conotativo. Seu sentido é referencial ou denotativo quando se refere à realidade objetiva, quando é exato, literal, concreto; é conotativo ou afetivo quando sugere ou evoca coisas abstratas, conceitos, sentimentos, emoções. O sentido denotativo é geralmente encontrado nos dicionários; o conotativo varia segundo a experiência, a cultura, os hábitos e o temperamento de quem fala e de quem ouve, de quem escreve e de quem lê. O chamado "sentido figurado" é derivado da popularização de um sentido conotativo e, em razão de sua maior ou menor ocorrência, é eventualmente incluído nos dicionários.

É interessante o aluno compreender que o português da vida é espontâneo, mais livre, mais simples do que o da escola, que é mais sujeito a regras, mais rígido. Realçando o fato de que um bom domínio linguístico possibilita alcançar melhores formas de comunicação em diversas situações, seja como escritor, ouvinte ou leitor. É evidente que muitos alunos já trazem esse linguajar de casa por uma questão sócio- econômico-cultural, pois é o meio em que ele vive.

Não se deve impor aos alunos uma linguagem padronizada, mas uma linguagem viva, dinâmica e coloquial, tiradas de situações reais e imaginárias. Ficando claro que não pode haver discriminação entre o que se fala e escreve, a escola, e o que se fala em casa. O aluno, como razão de ser da escola, não pode sentir que a escola a rejeita. O maior compromisso cabe ao professor, que deverá atender às diferenças individuais em seu grupo de alunos, considerando que não há criança superior ou inferior, mas apenas crianças com particularidades próprias. As crianças não são iguais, portanto não se pode trabalhar da mesma maneira com todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das histórias em quadrinhos terem sofrido acirradas críticas, acabou suplantando a visão de alguns educadores e provando (sendo bem escolhida) que tem grande importância e eficácia nos trabalhos escolares. As crianças aprendem a gostar de ler, se divertindo com os diversos personagens, com as imagens e os diferentes conteúdos das histórias.

As histórias em quadrinhos possuem potencialidade pedagógica especial e podem dar suporte a novas modalidades educativas, podendo ser aproveitadas nas aulas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências, Arte, de maneira interdisciplinar, fazendo com que o aprendizado se torne, ao mesmo tempo, mais reflexivo e prazeroso em nossas salas de aula.

É importante, porém, ter ciência de

que o respeito ao dialeto do aluno não basta. A escola tem obrigação de ensinar e não impor ao aluno o dialeto urbano de prestígio social, pois se trata de uma variação própria das classes dominantes, o que implica diretamente em prestígio social.

As representações gráficas nos ajudam aproximar das crianças, visto que elas, de um modo geral, adoram cores, tanto em lápis, como gizes ou tintas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 1997.

COLELLO, S. M. Gasparian. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita. In: VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed.1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 39. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GERALDI, JoãoW. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1997. HAMZE, Amelia. História em quadrinhos e os Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo. Disponível em: Acesso em: 07 de jun. 2017.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KATO, Mary Aizawa. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 1989.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Teoria e Prática do Ensino de Arte: A língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2000.

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.

RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). Quadrinhos na educação: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

BRINCAR FAZ BEM: O BRINCAR E SUAS POTENCIALIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PSICOMOTORAS E NOS ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS.

DOILVA RODRIGUES DA SILVA CAMARGO

Introdução

Este artigo traz o tema brincar faz bem, pois hoje se fala tanto em brincar na infância, brincar na educação infantil, o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança, em quais aspectos está associado ao brincar na vida da criança. Será que as crianças estão brincando mais ou menos neste mundo que visa o imediatismo, o mundo virtual e o que esperar do brincar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavra Chave: brincar, infância, aprendizagem e desenvolvimento.

O brincar na educação infantil

O brincar na educação na educação infantil é uma das principais atividades no seu processo de aprendizagens. Já é comprovado cientificamente que enquanto a criança brinca estimula as células neurais a produzir encefalinas e a endorfina e assim fazendo com que aprenda prazerosamente. A brincadeira tem efeito positivo, pois melhora o bem estar cognitivo, físico, social e emocional daqueles que a usufrui. A brincadeira em grupo favorece princípios como cooperação, liderança e competição. O momento da brincadeira é uma oportunidade de desenvolvimento para a criança, na interação, resolução de conflitos, auto reconhecer, experimentar o mundo, ser protagonista nas representações, possibilidades, relações sociais, elabora autonomia de ações e organiza as emoções, kishimoto (2000) considera o brincar como objeto, a criança expressa no brinquedo o mundo real, com seus valores e modos de pensar e agir e o imaginário do criador. Portanto oportunizar espaços, brincadeiras, jogos, musicas, brinquedos, parques e materiais no geral é otimizar este ser pequeno a ter oportunidade expressivas na sua vida adulta. Brincando sozinho ou junto, a criança desenvolve a imaginação e constrói as capacidades cognitivas que vão acompanha- ló ao longo da vida.

O brincar na infância

O brincar deve estar em todas etapas da infância, assim como na Base Nacional Curricular Comum , enfatiza as interações e as brincadeiras , vivenciando e narrando suas artes e produções do brincar, todos teóricos que defendem a primeira infância e o brincar nesta fase , a criança que não brinca pode se afirmar que ela não se desenvolve de forma harmoniosa, sabendo lidar com as frustações ,perdas, regras ,não tendo convivência com outras a crianças não desenvolve as capacidades de comunicar e socializar em grupo. Nas relações de amizades , companheirismo, saber resolver situações de conflitos, ter opiniões próprias , ser criativo , competitivo, imitar , desempenhar papeis, ter sentimentos de compaixão, de se pôr no lugar do outro, desenvolver as habilidades motoras, e cognitivas nas brincadeiras que envolve competitividade, raciocínio logico , percepções visuais, noção de lateralidade ,posicionamento, manusear , rasgar, amassar , subir e descer, escorregar, cantar , ouvir , pular , saltar , noção de direcionamento esquerda e direita, são tantas habilidades que as crianças enquanto brinca vai se adquirindo, e se isto for negado na infância, a criança cresce e é capaz de aprender todas coisas, mas se tornara um adulto com dificuldade em alguma área da sua vida. Pois ao brincar na infância leva consigo boas recordações na memória, do tempo que em brincava com os seus familiares como irmãos, primos, vizinhos, amigos da escola, amigos na rua, do parquinho enfim lembranças que ele próprio confeccionava seus brinquedos, juntava com os colegas para preparar os materiais, emerge o planejamento entre eles, organizava o tempo das brincadeiras e estabelece regras e suas estratégias de como fazer e como brincar, usando a criatividade. Os recursos usados da natureza remete ao brincar heurístico abordagem desenvolvida por Goldschimied, Elinor (2006) proposta de explorar e ver possibilidades, sem intervenções , somente observar a criança brincar com gravetos, pedaço de madeira, folhas secas, pedrinhas, terra e água e entre outros como também matérias recicláveis, são ferramentas para confeccionar o próprio brinquedo com ajuda dos adultos ou sem, ou seja tudo vira um brinquedo na mão de uma criança, objetos no geral, exemplos caixas de diversos tamanhos, retalhos de tecidos, tampas de potes, latas e outros criança inventa, cria imagina e sonha. Os brinquedos estruturais e não estruturais cada um tem seu efeito mágico na brincadeira, proporciona as crianças brincar e criar diversas brincadeiras são recursos de possibilidade infinitas para os pequenos explorar. Na infância oferecer momentos de leitura, explorar os livros infantis também são enriquecedores na aprendizagem das crianças, não somente a escola tem que ter este papel, mas também os responsáveis pela esta criança.

"Se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisito é enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos e lendas, brinquedos e brincadeiras"(Vygotsky 1896-

1934).

Por meio das brincadeiras e as interações as crianças aprendem e desenvolvem de forma divertida, as habilidades psicomotoras, a motricidade bem como a socialização, a cooperação, a coordenação motora grossa e fina, o equilíbrio tanto corporal e como o emocional. Brincadeiras com músicas, com parlendas, brincadeira de roda, com corda, bola, brinquedos ou livres, que exige força física no subir, correr, pular, saltar e puxar, no experimentar, vivenciar, criar, com regras ou sem regras, o faz- de conta, elementos que contribui para a interação entre os pequenos. O jogo vem com estimulador na capacidade de concentração, raciocínio lógico, saber respeitar a vez do outro, regras, delimitações e adquirir conceitos para vida. Através das literaturas infantis, trabalhando diversos gêneros textuais como poesia, contos, fábulas, parlendas e releitura de obras artísticas , também tem seu papel fundamental para contribuir nas brincadeiras do faz de conta, na apreciação das artes proporcionando imaginação, a criatividade, autoconhecimento, na comunicação de se relacionar e interagir com outro, nas questões intrínsecas, subjetivas, nas implícitas de texto literário. Na resolução de conflitos emocionais, como auto estima, altruísmo e resiliência no convívio social. O brincar conceitua o modo de da criança ver o mundo, organizando a forma de pensar nas questões que se vê diante de tais problemas.

O brincar livre

As brincadeiras livres, as crianças cria suas brincadeiras, usam imaginação e a criatividade para elaborar suas estratégias de como trabalhar em grupo. Ao observar a criança de modo geral em qualquer lugar, ali ela mostra sua criatividade de construir algo, usar os recursos que está sua volta para brincar de faz -de conta, em que se apropria do brinquedo ou objeto e traz para sua atividade no momento, interagindo com os outros colegas fabulando ideias para dar sentido ao que de fato de esta imaginando. Um exemplo, na brincadeira com terra, imaginar que ali mexendo com o barro pode ser o "bolo de chocolate" e as folhas ou flores colhidas no chão passa ser a decoração, então neste momento a criança está expressando algo muito importante na sua formação, trazendo experiências, que já presenciou ou até mesmo imaginando ela empreendendo no futuro, são muitas possibilidades que se pode atentar no brincar de uma criança. Para Froebel as brincadeiras promovem a interação com o mundo externo pois, através dessas atividades, criativas as crianças passam usar os recursos a sua volta e ressignificá-los, dando naturalidade no momento de brincar.

Muitas crianças não têm espaços adequados em seus lares para brincar, as famílias acabam encontrando alternativas, através dos brinquedos eletrônicos, das telas com notebook, tabletes, dos jogos virtuais, veem vídeos em aplicativos ou redes sócias, muitas das vezes vive sem rotina e criança necessita de regras, horários e organização. As crianças se brincam muitas vezes é somente na escola, são poucas que tem momentos do brincar livre em parque, áreas verde onde possa explorar a natureza.

Segundo Oliveira (2002) a rotina diária é para as crianças o que as paredes são para uma casa, dando limites, fronteiras e dimensão a vida. A rotina dá uma sensação de segurança. A rotina estabelecida dá um sentido de ordem do qual nasce a liberdade. Desse forma se estabelece a diferença que há entre rotina e habito.

O brincar livre no parque é possível observar muitas habilidades desenvolvidas nas crianças, o fato deles estarem felizes, sentir à vontade para o brincar e enredar suas brincadeiras como fazer movimentos diversos com o corpo, rolar no chão, correr, pular, saltar, subir, explorar o espaço, brincar nos brinquedos do parque, sentir liberdade de expressar suas vontades, de lidar com conflitos, obstáculos que lugar proporciona e desviar e criar estratégias para superar estas barreiras , saber lidar com as diferenças e limitações, saber liderar, cooperar, esperar e respeitar o espaço do outro, troca de diálogo e conhecimento entre uma criança e outra , pois todas pode aprender e desenvolver com as outras. A criança com deficiência desenvolve muito nestas trocas de experiências, pois ao observar as outras crianças brincando ela são capazes de superar limitações e pode ampliar sua aprendizagem, como na comunicação, na interação e no psicomotor, na locomoção quando possível, a interação move e supera barreiras, uma criança no meio de outras e não brincar, algo diferente está acontecendo.

Os movimentos corporais , como deitar , rolar , agachar ou levantar , descer e subir, ir pro um lado e pro outro, está associado a coordenação motora grossa do desenvolvimento motor da criança, todos estes movimentos são estimulados no brincar livre, pode ser planejados também focando em objetos que auxiliam no desenvolvimento das crianças como um todo, trabalhar movimento na educação infantil de fato não é tão difícil, pois esta fase é do movimento , em que curiosidade faz explorar tudo, correr pra criança é uma necessidade , pois seu corpo está em crescimento e precisa muito gastar energia , se não se torna sedentária pode causar complicações na musculatura e pode apresentar a desmotivada e apática , sem vontade para brincar com outros, portanto importante oportunizar para as crianças espaços para correr, ter práticas de esportes que ajudam no desenvolvimento saudável das crianças , assim como oferecer alimentos saudáveis para as crianças . Para que os movimentos de uma criança estejam

coordenados, como no equilíbrio corporal, no movimento de pinça, noção de espaços e lateralidade, é importante estimular com brincadeiras dirigidas em trabalham as habilidades psicomotoras que está associado a percepção visual, noção espacial e global, força e resistência. Quais brincadeira poderia ser, por exemplo brincar de amarelinha, pular corda, brincadeiras com bola, com músicas associadas a esquema corporal (partes do corpo), brincadeiras usando bambolês, (dentro e fora), rasgar papel e brincar com chuva de papel picado, depois pegar e jogar novamente. Estas são algumas propostas que tem objetivos de excelência para atender todas crianças em suas aprendizagens.

As brincadeiras dirigidas têm um foco direcionado do professor ou especialista em observar e registrar as habilidades do aprendiz, pois pode ser como uma proposta avaliadora, pois se observa os níveis que a criança se encontra em determinada brincadeira ou jogo, exemplo, atenção, parceria no grupo, o respeito as regras, aceitação no momento do brincar, o toque, o olhar para outro e aceitar (se caso for uma brincadeira de roda em que tenha que pegar na mão do outro colega). Através do diálogo e a observação nas brincadeiras, poderá encontrar resposta para solucionar conflitos e dificuldades nas relações socioemocionais das crianças.

O lúdico na aprendizagem

O brincar não é indissociável da criança, pois é natural para a criança brincar. Então o lúdico na aprendizagem tem que estar presente, as coisas ainda não estão concreta na mente da criança, ela precisa fazer associações, interagir com o objeto, tocar, sentir, observar e se apropriar das coisas para então ir dando sentido ao que está tocando, para que o aprendizado vá ocorrendo naturalmente com estímulos assertivos. Não é só deixar a criança brincar, mas é fazer parte deste mundo que é mostrado a ela, com a interação, a socialização, com planejamento de jogos e brincadeiras com regras que faça refletir, analisar, observar, ser estratégico, encontrar as respostas por si, ser autônomo nas decisões tanto para o acertar e errar, pois é importante saber que nem sempre está no controle, ser responsável em decisões futuras. O lúdico tem o papel de contribuir na aprendizagem, trabalhar com ludicidade faz o com que a criança seja criativa, imaginativa, desperta interesse e curiosidade, faz o cérebro desenvolver nas áreas do cognitivo, as múltiplas inteligências e as habilidades motoras. Além do mais aprender com prazer, se faz uma criança feliz nas muitas diversidades que se encontra, tanto com deficiências ou adversidades de situações de vulnerabilidade. Para que o lúdico acontece na aprendizagem, é importante saber trabalhar, não é só ter material adequado, e saber o para que usar e quando usar. A criança não precisa ser ensinada a brincar, ela simplesmente brinca. Os adultos são como pontes (passar para o outro lado) dando suportes, intervenções que possibilita o avanço desta crianças nas suas brincadeiras, auxiliar no avanço de cada fase em que se encontra, dar direcionamentos, abrir caminhos para o conhecimento. Para Piaget (1978) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Não é apenas uma forma de desafogo a energia das crianças, mas meios que contribuem para aprendizagem das crianças.

A palavra brincar significa “segundo o dicionário Aurélio (2003), é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", ou seja, brincar é algo muito presente nas nossas vidas, ou pelo menos deveria ser.”

A palavra aprender significa adquirir conhecimento(de), a partir de estudo; instruir –se; adquirir habilidade prática (em); vir a ter melhor compreensão (de algo), espelhar pela intuição , sensibilidade , vivência, exemplo. Então no brincar a criança vai adquirindo o conhecimento por meio das vivencias e experiências a medida que vai observando e tendo contato direto com que é oferecido a ela. Pois sua atenção está voltada a determinada situação que está em seu contexto, portanto a aprendizagem vai acontecendo de acordo com os estímulos que são proporcionados, vai gradativamente impulsionando as células neurais a buscar mais informações sobre determinado objeto oferecido, explorando suas possiblidades e funcionalidades. Esta pesquisa enfatiza a importância do brincar na vida das crianças, portanto da visibilidade a este tema na educação infantil é ter um olhar sensível na valorização de uma aprendizagem com qualidade e equidade, guardando os princípios norteadores, a legislação que regimente e defende os direitos das crianças e adolescente, preservando a vida e educação de todas crianças em todas suas fases.

Referências bibliográficas

BRASIL.Ministério da Educação. Base Nacional Comum

Curricular.Brasília,2018. LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In.

VYGOTSKY. L.S.; Luria, A. R . Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Moraes , 1994.

KISHIMOTO, T.M. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo:

Cortez, 1999.

BRITES, Luciana. Brincar é fundamental: Como entender o

neurodesenvolvimento e resgatar a

importância do brincar durante a primeira infância. Edição Padrão, SP 2020- editora Gente

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

Paulo ; Cortez. 71 páginas

OILIVEIRA, Zilma de Ramos, Educação Infantil : muitos olhares 8 ed. 80 páginas

LIMA, Elvira Souza , a criança pequena e suas linguagens, 2002,2003; Editora Sobradinho 107, Ltda ME – São Paulo – GEDH Grupo de estudo do desenvolvimento humano.

FOLCH, Paulo, o brincar heurístico na creche- OBECI

Lei Federal nº 8.069 de Julho de 1990. ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

O PROTAGONISMO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE CARLA ALVES

RESUMO

O lúdico na Educação Infantil é um dos instrumentos que colaboram para o aprendizado significativo das crianças e bebês, promove habilidades fundamentais para seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental que facilitou a compreensão de como é possível o processo lúdico com objetivo pedagógico no qual a importância do brincar e de descobrir o mundo se faz pelo brincar.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Jogo Simbólico.

ABSTRACT

The ludic in Early Childhood Education is one of the instruments that contribute to the meaningful learning of children and babies, it promotes fundamental skills for their role in the teaching and learning process. We used bibliographical and documentary research that facilitated the understanding of how the ludic process with a pedagogical objective is possible, in which the importance of playing and discovering the world is done through playing.

KEYWORDS: Playfulness. Child education. Symbolic game.

INTRODUÇÃO

Evidenciar o lúdico como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento infantil, a importância do brincar como algo prazeroso e como recurso pedagógico para desenvolver habilidades que contribuem para o protagonismo infantil.

Utilizamos os principais teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon, considerando as suas contribuições, para a formação do sujeito no processo cognitivo e a importância do brincar no desenvolvimento, bem como diversos autores e documentos que contribuem para o entendimento do lúdico na Educação Infantil.

Conforme, As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), 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).

Também, o caráter lúdico como espaço, tempo e rotina que contribuem para as aprendizagens principalmente na Educação Infantil, no qual o brincar é um dos instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, imaginação, personalidade, habilidades, autonomia, agilidade, socialização, aspectos culturais e sociais alicerces para a formação da criança protagonista.

Através do lúdico oferecemos habilidades para a criança de desenvolvimento da sua estruturação motora, cognitiva e social, o papel do professor como mediador deste processo é fundamental, bem como do ambiente, do espaço e do tempo. É importante mencionar que bebês e crianças brincam o tempo todo, desenvolvendo e operando várias funções motoras e cognitivas que serão fundamentais para toda a sua vida.

O lúdico na educação infantil tem sido um instrumento que contribui para o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, pois é capaz de desenvolver atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos referentes à aprendizagem.

Ressaltamos que o professor e a escola são os mediadores do brincar pedagógico e isso não quer dizer que não há brincar livre no ambiente escolar, ambos estimulam a interação social entre as crianças e desenvolve habilidades.

O lúdico, ou seja, brincadeiras e jogos devem ser planejados, sistematizados, contribuir para avanços e promover condições para que a criança interaja e aprenda ao brincar no coletivo e individualmente.

Conforme a BNCC Base Nacional Curricular Comum:

... os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, 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.

O PROTAGONISMO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na educação infantil é um dos instrumentos mais importantes no que se refere ao desenvolvimento e a aprendizagem permite a inserção cultural.

Os documentos e autores sugerem que o ser humano sempre brincou, e que estas formas de brincar são transformadas socialmente em tempos e espaços. Percebemos também que bebês e crianças não se desenvolvem, se um não tiver o auxílio do outro, por isso destacamos a importância da mediação entre bebês, crianças, adultos, família, escola e sociedade todos são responsáveis pela educação.

A educação infantil é o espaço que deve ser agradável, estimulante, educativo, seguro, afetivo, com professores que contribuam para a medicação entendendo o processo intenso, o cotidiano de descobertas e crescimento que influencia diretamente no protagonismo infantil e seu desempenho educacional.

Na educação infantil o professor deve mediar experiências significativas e que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem, o brincar é direito da criança e é através dele que se apropriam de novas experiências dando novos significados, conceitos, valores, experiências entre outros.

Segundo KISHIMOTO (2000, p.32) "Para Piaget ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos".

Diante do pensamento acima as brincadeiras, jogos, são instrumentos importantes da educação infantil é o onde a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e fantástico.

Conforme Redin (2000), "o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar".

Na educação infantil a brincadeira pode ser livre, e também dirigida, com normas, regras estabelecidas e finalidade. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo, expressar suas vontades e desejos.

Ressaltamos que legalmente toda criança tem direito de brincar. O brincar não está diretamente ligado ao brinquedo, e sim, quando a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade prazer e satisfação.

Entendemos que em cada etapa evolutiva da criança, o brincar vai se modificando, mas é essencial que ela tenha oportunidade de explorar todas as fases do brincar. A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado.

Conforme o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), o brincar desenvolve todos os aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social da criança que também é reforçado no BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

Portanto, podemos afirmar que o lúdico favorece a criança aprendizado, oportuniza desenvolvimento e múltiplas possibilidades, através das brincadeiras conhece e compreende o mundo que a cerca.

Vygotsky evidencia que a brincadeira através do faz de conta dá a criança a oportunidade de ser aquilo que ainda não é, ou seja, ser o que ela imagina ser, exercita a compreensão de papéis sociais e poder usar, de modo simbólico, objetos e ações que ainda não lhe são permitidos.

Segundo HUIZINGA (1999), "o jogo, o brincar, deve ter caráter de liberdade para as crianças irem muito além das suas fantasias, deve ser uma atividade voluntária e quando imposta deixa de ser uma brincadeira ou um jogo, ou do faz de conta".

Ao brincar as crianças aprendem como seus pares pensam e agem, descobrindo assim formas pensamento e ações para a troca de ideias e colaboração com outro, e com o ambiente. Enquanto aprendem brincando também, ensinam algo de sua vivência, resultando na interação do aprender e ensinar, também expressam vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento para o aprender.

O brincar é um instrumento fundamental no processo e nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas. E também, aprendem sobre o mundo, desenvolvendo suas habilidades, convivendo com outras crianças e adultos.

Ao brincar as crianças aprendem regras de convivência, conceitos matemáticos, noções de espaço e tempo, desenvolvem a linguagem e a autonomia, música, artes, criatividade, outras brincadeiras ensinam as ciências.

Segundo CRAIDY e KAERCHER (2001) a criança vê o mundo através do brinquedo e que sempre existiram formas, jeitos e instrumentos para brincar:

[...] A criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar (2001, p.103) [...].

Ao brincar as crianças podem exercer sua capacidade de criar, condição imprescindível para que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas no ambiente escolar, sejam elas mais voltadas ao lúdico ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. Sendo assim quando a criança está brincando a criança cria situações imaginárias que lhe permite operar com objetos e situações do mundo dos adultos.

As variações das brincadeiras na Educação Infantil promovem um relacionamento mais reflexivo, entre muitas outras contribuições do brincar para a prática pedagógica.

Para compreendermos o lúdico como instrumento na Educação Infantil é importante conhecermos o desenvolvimento cognitivo infantil um processo de construção biológicas, intelectuais, sociais e culturais.

Segundo BOCK (2002) ao citar o teórico Jean Piaget a criança passa por quatro estágios de desenvolvimentos, sendo eles: o primeiro período compreendido pelo estágio sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período, correspondido pelo pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período, operações concretas (7 a 12 anos); e por último o quarto período que são as operações formais (12 anos em diante).

BOCK (2002, p. 52) descreve os períodos de desenvolvimento conforme Piaget:

O período sensório-motor, o bebê vai assimilando o mundo através de suas percepções e ações (movimentos) nota-se um crescimento acelerado do desenvolvimento físico, ocasionando novos comportamento e habilidades. Em relação à linguagem, caracteriza-se pelo balbucio, mais conhecida como ecolalia, cujo significado é a repetição de sons e palavras. Como exemplo, a criança diz "leite", para dizer que quer leite. O período pré-operatório é caracterizado pelo aparecimento da linguagem, o que viabiliza assim, desenvolvimento nos aspectos afetivos, sociais e intelectual da criança. O pensamento egocêntrico, centrada em si mesmo, não conseguindo assim, se colocar abstratamente no lugar do outro. Com a decorrência do desenvolvimento do pensamento, inicia-se a famosa fase dos "porquês", onde para todas as coisas devem ter uma explicação.

O jogo simbólico, o faz de conta e a fantasia, acontecem fazendo com que a criança crie imagens mentais sem a presença do objeto ou ação. Caracteriza-se também nesse estágio, o animismo, onde a criança "dá alma" aos objetos inanimados, como por exemplo, o caminhão foi "dormir', há a transformação também do objeto em satisfação do prazer (tampa de panela como volante de um carro). Nesse período a criança leva-se pela aparência sem relacionar os fatos, por exemplo, um menino diz que tem mais suco do que sua irmã porque seu suco foi despejado em um copo alto e fino, e o dela em um outro copo, só que pequeno e largo.

O terceiro período, das operações concretas, a criança já compreende regras, ordena elementos por tamanho, peso, desenvolvimento das noções de tempo, espaço, ordem, entre outros. Ao estabelecer relações, a criança passa a pensar logicamente, diminuindo seu egocentrismo, levando em conta inúmeros aspectos de uma determinada situação. Adquire a noção de reversibilidade, que é a capacidade de compreender um processo inverso ao observado anteriormente.

E por fim, o período das operações formais, é o ápice do desenvolvimento cognitivo. O pensamento antes representativo torna-se abstrato, o pensamento torna-se hipotético-dedutivo, ou seja, é capaz de pensar em diferentes relações possíveis, a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade. Nessa fase, através da possibilidade de pensar e lidar com os conceitos de liberdade e justiça, no plano emocional o adolescente vivencia conflitos desejando liberta-se do adulto mesmo dependendo dele.

Conforme BOCK (2002), o desenvolvimento cognitivo é atrelado por mudanças tanto qualitativas como quantitativas relacionadas aos períodos anteriores, permitindo que se construa e reconstrua a cada estrutura, tornando cada vez mais apto ao equilíbrio, consequentemente novas aprendizagens e habilidades surgem.

Piaget conceitua o jogo em três categorias: o jogo de exercício - onde o objetivo é exercitar a função em si -, o jogo simbólico - onde o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação, e o jogo de regra, no qual está implícita uma relação interindividual que exige a resignação por parte do sujeito. Piaget cita ainda uma quarta modalidade, que é o jogo de construção, em que a criança cria algo. Esta última situa-se a meio caminho entre o jogo e o trabalho, pelo compromisso com as características do objeto. Tais modalidades não se sucedem simplesmente acompanhando as etapas das estruturas cognitivas, pois, tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar.

Para ele, a origem do jogo está na imitação que surge da preparação reflexa. Imitar consiste em reproduzir um objeto na presença do mesmo. É um processo de assimilação funcional, quando o exercício ocorre pelo simples prazer. A essa modalidade especial de jogo, Piaget denominou de jogo de exercício. Em suas pesquisas ele mostra que a imitação passa por várias etapas até que, com o passar do tempo, a criança é capaz de representar um objeto na ausência do mesmo. Quando isso acontece, significa que há uma evocação simbólica de realidades ausentes. É

uma ligação entre a imagem (significante) e o conceito (significado), capaz de originar o jogo simbólico, também chamado de faz-de-conta. Para Piaget, o símbolo nada mais é do que um meio de agregar o real aos desejos e interesses da criança.

Paulatinamente, o jogo simbólico vai cedendo lugar ao jogo de regras, porque a criança passa do exercício simples às combinações sem finalidade e depois com finalidade. Esse exercício vai se tornando coletivo, tendendo a evoluir para o aparecimento de regras que constituem a base do contrato moral. As regras pressupõem relações sociais ou interpessoais. Elas substituem o símbolo, enquadrando o exercício nas relações sociais. As regras são, para Piaget, a prova concreta do desenvolvimento da criança.

Conforme NUNEZ (2009) para Vygotsky a aprendizagem desenvolvese a partir das relações sociais, e o pensamento e linguagem são processos interdependentes, o sujeito é interativo pois, a partir das relações e a troca com o seu meio, adquirir o conhecimento.

Seguindo o pensamento de Vygotsky podemos afirmar que segundo suas concepções a formação da criança se dá por meio de trocas sociais, ou seja, através da interação com o meio que a criança vai se desenvolvendo:

[...] essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 1995, p. 58).

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem no meio social, para Vygotsky é o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal":

A distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz (VYGOTSKY, 1989 , p. 89).

O jogo simbólico inicia-se quando a criança começa a fantasiar, criar seu universo imaginário, atribuindo seus próprios sentimentos nos brinquedos e histórias dando vida e sentimentos aos objetos e brinquedos.

O jogo simbólico caracteriza-se pela representação da realidade, por uma tendência imitativa e imaginativa. A criança passa a adquirir a capacidade de representar simbolicamente suas ações por meio de sua capacidade de pensar, exprimem seus desejos por meio do real.

Através do jogo simbólico a criança exprime seus desejos, assim como nos sonhos, fantasias por meio dos jogos e brincadeiras, principalmente naquelas de faz de conta, onde seus sentimentos são expostos através do simbólico. Ao brincar compreender a realidade é mais fácil, o brinquedo vai muito mais além de um simples produto, torna-se um processo pelo qual é de fundamental importância no desenvolvimento da infância.

As crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das brincadeiras feitas por outras crianças e adultos. Nesse processo, ampliam gradualmente sua capacidade de visualizar a riqueza do mundo externamente real, e, no plano simbólico procuram entender o mundo dos adultos.

O jogo e a brincadeira fazem parte da cultura e também pode ser denominado como cultura lúdica, para KISHIMOTO (2008 p.24) "Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas".

Podemos afirmar que a cultura lúdica se faz de uma interação social e que ao brincar a dá outros significados a sua vida. Para KISHIMOTO (2008, p.26) "O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si só a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais

(...) ".

A cultura lúdica e o jogo simbólico que contribuem para uma situação imaginária que é vivenciada e trazida para a sua realidade. Quando a criança inicia a construção do faz de conta ela passa a utilizar e definir para os objetos outras funções além daquelas que se percebe.

O faz de conta proporcionado pela cultura do brincar e do jogo simbólico contribuem para a brincadeira e a imaginação consequentemente o desenvolvimento da criança se expande ao utilizar objetos para outras funções, em meio a sua brincadeira, que não são as suas funções reais.

O faz de conta e uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. Essa atividade enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque a faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens. Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade.

As relações cognitivas e afetivas por

meio do lúdica propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo o protagonismo infantil. O momento em que a criança está absorvida pelo brinquedo é um momento mágico e precioso, sua capacidade de observar e manter a atenção concentrada. Brincar junto reforça os laços afetivos. A participação do adulto na brincadeira da criança eleva o nível de interesse, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas durante o jogo. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado.

Segundo BROUGÉRE (1995) "a brincadeira pode ser vista como forma de interpretação que a criança fez sobre o brinquedo, ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo como o decorrer da brincadeira".

No desenvolvimento da criança é importante refletirmos sobre o jogo de regras apesar de não abranger a faixa etária da educação infantil é importante para compreendermos o lúdico que é progressivo.

Segundo FRIEDMAN (1996, p. 45) existem estágios definidos:

O primeiro definido como motor e individual, em que fazem parte as crianças de 0 a 2 anos em que as regras não estão presentes, o segundo estágio que compreende as crianças de 2 a 5 anos chamado de estágio egocêntrico em que a criança brinca sozinha e quando brinca juntamente com outras não existe a preocupação para estabelecer nem para obedecer regras; terceiro estágio denominado de cooperação em que estão presentes as crianças de 7 a 10 anos em que há a necessidade de vencer o seu parceiro, assim surge uma necessidade de controle das ações dentro das brincadeira do que deve e o que não deve ser feito e o quarto estágio que é o de codificação das regras que compreende crianças ente 11 e 12 anos, nesta fase as brincadeiras são todas regulamentadas e as regras são seguidas e levadas a sério.

A criança brinca por meio de uma diversidade imensa desde o faz de conta, jogo simbólico, jogos de regras, sozinha ou com parceiros. Para KISHIMOTO (1996) a atividade lúdica pode apresentar-se de três formas o jogo, brinquedos e brincadeiras, possuem características distintas, entretanto se assemelham quanto ao desenvolvimento cognitivo e ao prazer.

Ao conceituar o jogo, o brinquedo e a brincadeira, são várias definições KISHIMOTO (2007) afirma, jogo significa ação de jogos, brincadeira na qual enfrentam regras para obter um vencedor, o qual recebe o apostado em dinheiro, jogo de louça, roupas, brinquedo, diversão para as pessoas, coisa usada para criança divertir-se.

Conforme KISHIMOTO (1994, p. 7) o "brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discrição de uma conduta estruturada, com regras é jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)".

O jogo por mais que tenha um sistema de regra, apresenta para a criança uma atividade dinâmica no sentido de satisfazer uma necessidade e ela desenvolve sua capacidade de resolver vários problemas, sem tirar seu sentido lúdico.

Mas além de ser uma situação imaginária, o brinquedo é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do "faz-de-conta", há regras que devem ser seguidas. No brinquedo, a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto/ significado.

KISHIMOTO (2008, p.7) afirma que o brinquedo é o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal ou mesmo puramente fortuito. Conforme sua concepção o brinquedo é fundamental para a realização da brincadeira. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

O brinquedo contribui para formação da criança, pois constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo um instrumento para o desenvolvimento cognitivo e social, além de ser um instrumento da alegria, uma criança que brinca faz porque se diverte dessa diversão ocorre à aprendizagem.

Os RCNEI (1998) apontam que, a brincadeira favorece a autoestima das crianças, contribuindo para se superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, brincar contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

A Educação Infantil deve proporcionar um ambiente agradável que

atenda necessidades das crianças com atividades pedagógicas embasadas no lúdico, conforme o RCNEI:

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos e regras e de construção, e assim elaborem de forma pessoal e independente

suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, VOL. 1, p. 29).

As práticas pedagógicas caracterizam concepções inerentes da Educação Infantil o RCNEI (1998) relata que para que a aprendizagem aconteça com sucesso, é necessário que o educador faça observações, organizando o trabalho educativo:

- a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem. (BRASIL, 1998 , VOL. 1, p. 30)

O professor como mediador da interação social das crianças através dos jogos, das brincadeiras e das conversas garantindo aprendizagem para as crianças, sendo capaz de se expressar, e desencadear novas interações. O RCNEI (1998) ressalta que:

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (BRASIL, 1998, VOL. 2, p. 43).

A mediação do professor fará a intervenção durante a brincadeira irá definir o como ela se realizará, o brincar em si e não dirigir as atividades, pois quando a brincadeira é dirigida perde o seu significado, lembrando que a brincadeira deve possuir um fim em si mesma.

Na BNCC brincar direito e recurso de incremento da criança. Nos diversos campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na Educação Infantil.

É importante definir o papel do professor como um elemento a mais no jogo ou na brincadeira que contribui para a solução de um problema, estimulando as crianças a utilizarem a imaginação e a criatividade.

Segundo FRIEDMAN (1996), as brincadeiras podem estimular o físico e motor podem ser: os jogos de perseguir, procurar e pegar. Sobre a linguagem pode ser estimulada pelas brincadeiras de roda e de adivinhar. O aspecto social pode ser estimulado pelas brincadeiras de faz de conta, jogos em grupos, jogos de mesa e as modalidades esportivas. O desenvolvimento cognitivo pode ser estimulado com a construção de brinquedos.

Segundo SMOLE (1996), o jogo é uma brincadeira e a brincadeira é inerente a qualquer criança. É um excelente instrumento que ela usa para perguntar, explicar, representar e criar. Quando brinca, a criança tem liberdade de ação física e mental e toma decisões, agindo de maneira transformadora sobre assuntos que tenha significados para ela, coloca para fora suas fantasias, desejos, medos e sentimentos, percebendo-se no mundo e compreendendo melhor o ambiente que a rodeia. Penetrar no mundo da criança é tarefa para ajudá-la a desenvolver globalmente o seu próprio conhecimento.

O que sugere SMOLE (1996) é que ao propor um jogo, o professor deve estar seguro do objetivo a atingir. Deve saber que é possível desenvolver tal atividade naquele determinado estágio do desenvolvimento. Cabe ao professor orientar e estimular a aprendizagem, com entusiasmo e criatividade, ele cria uma atmosfera dinâmica e criativa. Nada é dado pronto e acabado tudo é descoberto e construído pela criança através de incentivos e orientações.

O professor deve considerar o jogo ou a brincadeira como importante, para que possa mediar junto as crianças criatividade e raciocínio, levando-as a formularem os seus conceitos e hipóteses. Assim, o professor mediador, centra-se na análise das hipóteses levantadas pelos educandos e na exploração das estratégias pessoais que desenvolvem para resolver as situações presentes, podendo dar alguns passos no sentido de valorizar e estimular suas hipóteses e estratégias pessoais que culminam no protagonismo infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo o lúdico como instrumento na educação infantil contribuiu para a reflexão da importância no processo de ensino aprendizagem como o protagonismo de bebês e crianças.

Percebemos que é através do lúdico que a criança descobre a si mesmo e o outro.

Verificamos a garantia por meio da bi-

bliografia, documentos oficiais o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo dos bebês e crianças são fundamentais para seu protagonismo.

Consideramos que ao brincar bebês e crianças tem a possibilidade seja pela mediação ou sozinha de inventar, descobrir, experimentar, adquire habilidades, desenvolver a criatividade, autoconfiança, autonomia, expande o desenvolvimento da linguagem, pensamento e atenção.

Percebemos a contribuição do professor como mediador das aprendizagens, o ambiente de qualidade, bem como as interações sociais que desenvolvem o protagonismo infantil por meio do lúdico.

O lúdico como instrumento da educação infantil constrói bases para a imaginação, para momentos prazerosos em aprendizagens significativas, desenvolvimento intelectual da criança, podemos verificar que quando as atividades lúdicas são de qualidade, enriquecem a construção de sua identidade.

A partir do momento em que os professores utilizam o lúdico como instrumento na sua prática pedagógica, ocorre a mediação formando uma relação de troca de conhecimentos.

REFERÊNCIAS:

BOCK, A. M. B. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia / Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira. – 13. Ed.

São Paulo : Saraiva 2002. Brasil. Base http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/http://basenacionalcomum.mec.go v.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de

2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?

option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=-dezembro-2009pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 17 de novembro 2023.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, e a Educação. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

VELASCO, C. G. Brincar, o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VYGOTSKY, L. S. (2003) Psicologia Pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed.

(Original publicado em 1926)

OS GÊNEROS LITERÁRIOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE VASCONCELLOS HATORI

RESUMO

A leitura é uma atividade importante na educação escolar, porque constitui um instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens e de novos conceitos. O objetivo deste artigo é assentir a importância da literatura infantil e estimular a formação do costume de ler na idade em que todos os hábitos se formam na infância. Neste sentido, a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. Desta forma, a leitura aguça na criança a criação, a fruição e a imaginação, sendo ideal para formação de uma nova mentalidade e para constituição de um leitor fluente crítico e reflexivo contribuindo de forma única na aquisição da leitura e da escrita. Concluiu-se que a inserção de gêneros na Educação Infantil é relevante, pois enriquece a fantasia e a imaginação das crianças em sala de aula, já que ela possibilita atividades prazerosas e divertidas.

Palavras-chave: Leitura. Gêneros. Poesia. Contos de fada.

ABSTRACT

Reading is an important activity in school education because it is a necessary tool for the realization of new learning and new concepts. The aim of this article is to recognize the importance of children's literature and encourage the formation of the reading habit at the age when all habits are formed in childhood. In this sense, children's literature is a path that leads the child to develop the imagination, emotions and feelings in a pleasant and meaningful way. In this way, children's literature sharpens in the child the creation, the fruition and the imagination, being ideal for the formation of a new mentality and for the constitution of a fluent reader critical and reflective contributing in a unique way in the acquisition of reading and writing. It was concluded that the insertion of gender in the Childhood Education is relevant, since it enriches the fantasy and imagination of children in the classroom, since it makes possible pleasant and entertaining activities.

Keywords: Reading. Genres. Poetry. Fairy tales.

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade letrada na qual é possível encontrar diversos textos, códigos e imagens que necessitamos compreender e assim interpretar. A leitura nos propicia um aumento de vocabulário, bem como é uma forma de inserção e transformação da realidade social.

Não se pode negar o interesse da criança pelas histórias e pelos livros. Ao ingressarem na escola, estão ansiosas para decifrar o código escrito: brincam de ler, fazendo a entonação de voz semelhante à leitura dos adultos; no momento de maior suspense e tensão da história, dialogam com o próprio texto, buscando respostas para a as ações das personagens.

Entendo que os gêneros literários estão presentes em nosso cotidiano, desde a poesia ou a musicalização, se vê a oportunidade de trabalhar tais características poéticas e suas manifestações em nossa vida. Devo elucidar que o fio condutor explorou não apenas a língua portuguesa, mas sim sua ligação com as demais disciplinas, se tornando interdisciplinar em sua aplicação.

O trabalho com a literatura na Educação Infantil deve unir entretenimento, instrução e prazer, desenvolver capacidades de emoção e admiração, enriquecer as experiências afetivas e sociais infantis. A literatura na Educação Infantil produz um contínuo questionamento a respeito de estratégias para levar as crianças aos diversos gêneros textuais e literários, abrindo as portas ao conhecimento da diversidade dos textos escritos, oportunizando que cada criança adquira seu gosto pessoal e dando mais segurança ao trabalho de formação de leitores infantis.

Permitir que a criança tenha acesso a variedades textuais compatíveis com seu contexto é dar-lhes a chance de transformar o modo como ela lê o próprio mundo, possibilitando a mudanças que a educação pode realizar. A prática de leitura contribui para a formação de um sujeito emancipado, reflexivo e crítico. De acordo com Lerner (2002, p. 73): “Ler é [...] indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita [...]”.

O objetivo deste artigo é assentir a importância da literatura infantil e estimular a formação do costume de ler na idade em que todos os hábitos se formam na infância. Para tanto, a metodologia adotada foi a de cunho bibliográfico, que, segundo Andrade (2017), é uma espécie de trabalho que objetiva destacar discussões acerca de um tema, isto é, elaborar um ajuntado de conhecimentos reunidos de obras de toda natureza, no almejo de conduzir o futuro leitor a compreender determinado assunto de maneira mais ampliada. Além do mais, oportuniza que uma quantidade maior de informações sejam descritas, comparadas e publicadas, do que as demais pesquisas que, por questões de tempo, não possibilitam.

Desta forma, entende-se que a literatura transmite valores, tradições e histórias, como herança de gerações e que nos leva a pensar, repensar e transformar, proporcionando novas visões e mentalidades, favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, e em especial para as crianças, desperta o senso crítico e pensante.

DESENVOLVIMENTO

Pensar em leitura é compreender que ela faz-se presente na organização do convívio social como um todo, seja no ambiente escolar, seja nas atividades sociais e familiares. Sabe- se também que a infância é o período de preparação do indivíduo para o futuro, tendo como base de apoio a família e a escola.

Segundo Jolibert (2014, p.14), é lendo que nos tornamos leitor e não aprendendo primeiro para ler depois: não é autentico tentar uma diferença, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre "aprender a ler e ler". Ler é entender o sentido das coisas, por isso entender o outro. Quem lê se transforma através do sentido que as palavras produzem.

Freire (2000) afirma que ler é, antes de tudo, descobrir um significado e não apenas decifrar um código. Para o autor, a leitura é também um importante comportamento para a capacidade crítica do indivíduo. Ela é determinante para o sujeito interagir, inserindo-se na sociedade.

Com isso, percebe-se que o letramento literário vai além de saber ler as palavras, mas a partir delas, compreender o texto lido considerando a fruição que possibilita ao leitor alcançar seu valor simbólico, histórico e humano, e demais contribuições para a formação de leitores que uma boa obra literária é capaz de gerar. Por tudo isso, considera ser de extrema importância que os/as mediadores/as de leitura planejem suas práticas de modo a se atentarem para as inúmeras formas de se explorar a leitura, a fim de se formar leitores apaixonados e reflexivos.

Segundo Dohme (2013, p.18), no trabalho de educar, as histórias são excelentes ferramentas, é através dos exemplos contidos na história que a criança adquire maior vivência, de acordo com a reação dos personagens, dos fatos e efeitos causados por eles se tornam exemplos para a vida da criança. O autor ainda diz que as histórias são bastante úteis para trabalhar aspectos internos da criança, como: Caráter, raciocínio, criatividade, disciplina e senso crítico, seguem falando ainda, a questão dos valores adquiridos através da história, que são fundamentos universais que dirigem a conduta do ser humano, são itens importantes para viver em constante evolução. Dentre os valores ele cita: compartilhar, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, paciência, entre outros.

Os gêneros textuais se apresentam de acordo com o período histórico e cada um possui marcadores de discurso social, que seriam determinadas passagens do texto que ao lermos nos remetemos diretamente à especificidade do seu gênero (narrativo, lírico ou dramático).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, os gêneros textuais oportunizam a língua em seus diversos usos autênticos. Mostra assim, que não se deve trabalhar a gramática desvinculada, e sim dentro de um texto/gênero textual, tendo a preocupação da inserção do educando na sociedade, com diferentes abordagens nas esferas sociais e ampliação das habilidades linguísticas para uma melhor interação em sociedade.

Os contos de fadas caracterizam-se por possuir uma simbologia fixa, já estruturada, com personagens simples e fáceis de serem compreendidos pelas crianças. Entretanto, o que garante o sucesso dos contos de fadas, entre as crianças, são a utilização de problemas reais e o final sempre feliz, facilitando assim a identificação da criança com as histórias. Os personagens são simples.

São seres que apresentam qualidades ou defeitos exageradamente destacados.

Para Bettelheim (2002), os contos de fadas têm uma grande contribuição para a inserção da criança na sociedade, pois a linguagem encontrada nos contos é diferente do real e, assim, ela descobre e diferencia o mundo real do mundo fantástico encontrado nas narrativas.

A permanência da fantasia na literatura infantil e a frequência com que os autores se valem dela na composição de suas obras deve-se ao fato, como Bettelheim já apontou, de atender a uma necessidade do leitor infantil. Assim, Lajolo corrobora:

A imaginação é um aspecto essencial na mente da criança, e é através dela que sua consciência elabora, num primeiro momento, os dados da realidade circundante: imaginando, o leitor forma nova combinação joga com objetos e pessoas, faz transferência de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa. (LAJOLO, 2019).

O conto de fadas, ao mesmo tempo, que proporciona uma diversão para a criança, a esclarece sobre si mesma e desenvolve sua personalidade. A criança começa a solucionar no seu mundo real problemas e dificuldades vivenciados e que são semelhantes aos que ocorrem nas histórias. O enredo dos contos de fadas também reproduz a história de vida das crianças, pois nele o herói sai de casa, passa por privações, enfrenta perigos e

conhece a maldade, triunfando no final. Na vida, a criança passa por modificações como precisar sair de casa, desligar-se dos pais, irem para a escola, fazer amigos, saber evitar situações de risco, explorar o mundo a sua volta.

A poesia também desperta o interesse das crianças, mas é necessário que o educador escolha poesias de acordo com a faixa etária das crianças e com uma linguagem própria para elas. Trabalhar com parlendas, cirandas, letras de músicas, também pode ser útil nas atividades pedagógicas, já que elas possuem rimas.

O gênero poético tem uma configuração distinta dos demais gêneros literários. Sua brevidade, aliada ao potencial simbólico apresentado, transforma a poesia em uma atraente e lúdica forma de contato com o texto literário. A poesia se caracteriza por três elementos associativos: subjetividade, estrutura em versos e ritmo. A subjetividade que é uma visão particular do autor; a estrutura em versos que orienta a leitura e a interpretação do texto e o ritmo que o distingue de outro texto. (RICARDO, 2015)

Assim, a poesia dispensa atividades utilitárias, como perguntas e respostas objetivas. Quando utilizada pelos professores nas escolas, se trata um exercício que envolve a sensibilidade e a capacidade crítica dos educandos, uma maneira de criar e recriar a partir daquilo que é sentido por cada um. A poesia proporciona a liberdade de expressão, sentimentos e sensações, estimulando a oralidade, interpretação e reflexões. Mas o que se vê é a poesia presente somente nas datas comemorativas ou mesmo como entretenimento, pouco se usa a poesia para trabalhar com a leitura crítica e sensível das crianças (MIGUEZ, 2000).

De acordo com Pinheiro (2002), principalmente para o público infantil, o educador é quem deve provocar e oferecer oportunidades para os alunos reconhecerem o valor que um poema possui quando toca o íntimo da criança. A autora explica que recuperar o conteúdo lúdico da poesia no trabalho escolar significa valorizar a essência e a originalidade do texto poético, pois o que a linguagem poética faz é brincar com as palavras e seus sentidos. É importante jogar com o poema, ou seja, com sua desconstrução e reconstrução, tal procedimento serve como exercício de liberdade poética.

As histórias em quadrinhos, gibis ou HQs têm se tornado ao longo do tempo e até os dias atuais, uma ferramenta de comunicação muito abrangente e influente, estabelecendo um espaço próprio entre os demais veículos de comunicação da indústria cultural, além de contribuir para a formação da cultura de cada indivíduo do nosso século XX.

As histórias em quadrinhos são uma leitura que necessita de uma percepção estética e de esforço intelectual, pois o leitor deve ler as imagens e as falas.

As histórias em quadrinhos comunicam numa "linguagem" que se vale da experiência visual comum ao criador e ao público. Pode-se esperar dos leitores modernos uma compreensão fácil da mistura imagem palavra e da tradicional decodificação de texto. A história em quadrinhos pode ser chamada "leitura" num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo. (EISNER, 2019, p.7).

A leitura de gibis em sala de aula é importante, pois se podem trabalhar muitos assuntos em diferentes contextos. Em um plano mais específico ler HQs para crianças amplia seu conhecimento de palavras, aumentando assim seu vocabulário. A partir do momento que se começa a ler para uma criança, começa a se construir mundo novo para aquela criança. Uma criança que é um bom ouvinte, futuramente será um leitor ativo e para isso a importância de se trabalhar a leitura na educação infantil.

Ademais, quando se levam em conta as Culturas da Infância, os quadrinhos constituem um artefato cultural com um potencial lúdico e afetivo que potencializa o interesse das crianças pela leitura. Conforme SANTOS e VERGUEIRO, 2012:

Pode-se dizer que a ação narrativa das histórias em quadrinhos é agradável e satisfaz a criança porque, ao contrário das leituras escolares, provoca um comportamento ativo, vigilante, em que o imaginário e o lúdico estão sempre presentes. As histórias em quadrinhos são atrativas para a criança porque correspondem às suas necessidades e interesses, nos quais também se incluem os jogos e as brincadeiras (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p.119).

O professor tem um papel extremamente importante no uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, sendo o mediador e o responsável por chamar a atenção dos alunos aos detalhes importantes da história que está sendo usada para os fins educativos da aula em questão. Com a criatividade e conhecimento do professor a respeito das histórias em quadrinhos, é possível criar diversos contextos para o uso e aplicação dessas histórias em diversas matérias do ensino.

Além disso, é possível se trabalhar a linguagem dos quadrinhos em sala de aula, levando em conta alguns personagens, que por sua vez falam de formas diferentes por serem de outros lugares, observando-se assim os registros da linguagem, formal, informal, culto. O desenvolvimento intelectual do aluno também é progressivo, uma vez que as HQs instigam a leitura, a interpretação de texto, tendo como base imagens que facilitam a compreensão das falas e cenas. Ainda, para o autor, os quadrinhos podem contribuir com maneiras significativas e dinâmicas

de trabalhar pedagogicamente, instruindo os alunos sobre o prazer da leitura, bem como da escrita, a criação, a pesquisa, e a dramatização, uma vez que as histórias muitas vezes trazem cenas do cotidiano.

BOSI (2000, p. 109), explica a palavra lenda, do latim 'legenda', forma gerundiva do verbo 'legere' (ler), o qual na Idade Média se substanciou. 'Legenda' é um nome feminino que se substanciou, significa, etimologicamente, 'o que se deve ler' '- Esse substantivo passou a denominar o relato da vida dos santos e mártires da Igreja Católica.

O trabalho com a literatura regional através dos mitos e lendas é uma estratégica pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.

Gregorin Filho (2012, p. 19-20) divide o processo de preparo para a contação de lendas em três passos: no primeiro, sugere que o texto seja segmentado com a intenção de encontrar um sentido central – uma frase, uma palavra, uma imagem que represente cada momento da narrativa; o segundo é marcado por um processo de identificação de qualidades que diferenciem cada parte através de adjetivações e objetivas descrições dos elementos; o terceiro, por sua vez, busca uma compreensão significativa dos personagens enquanto agentes da trama.

A fábula é um gênero literário bem longínquo, pode ser visto em todas épocas da história e em diversas culturas. Sua especificidade genérica se fundamenta principalmente, por estar associada com a sabedoria popular, extraindo delas algum conhecimento aproveitável ou lição prática sobre o que acontece em nossas vidas. Toda fábula tem como temática o comportamento humano, como a disputa entre fortes e fracos, a esperteza, a ganância, a gratidão, o ser bondoso. Enfim, estes elementos proporcionam o entendimento de alguns valores pelas crianças, como de conduta humana ou convívio social. Eles são transmitidos para as crianças por meio de uma linguagem simbólica intrínseca da fábula, pois geralmente as histórias o "bem" e o "mal" são aceitas por elas. (BAGNO, 2006)

A estrutura básica desse gênero é: a moral, que aparece no final do texto e diz um provérbio, um ditado popular; a e história curta, onde há somente um conflito; o diálogo, a pouca descrição, mas bastantes diálogos; e os personagens que exaltam o comportamento humano. O uso da natureza e animais para a alegorização, se deve ao convívio afetivo entre homens e animais naquela época com o objetivo de torná-los principais agentes do comportamento do homem e ocorrer uma aproximação do público as

—moralidades. (BREVES, 2004).

Segundo Farias e Rubio (2012 p. 4), a narrativa também exercita a memória, pois as maldades dos personagens serão relembradas ao fim da história quando a mesma for punida, e a criança por estar interessada no enredo contado pelo adulto, gravará certos detalhes e elementos que a atraíram, o que pode ocasionar que a história seja repetida várias vezes, pois assim poderá desfrutar novamente. As histórias são excelentes meios de transmissão de valores como no caso das Fábulas e Contos, pois dão contexto a fatos abstratos difíceis de serem transmitidos isoladamente.

A escola é o lócus ideal para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e isso não deve ser ignorado. Essa relação deve ser ressignificadas para que haja uma nova e produtiva interação entre obra literária e estudante. Instituição de ensino e literatura podem ser muito mais úteis quando unidas para que a criança possa refletir sobre sua condição pessoal. Preservar essa relação é imprescindível, já que ambas têm natureza formativa. Ambas estão voltadas à formação do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que as crianças nascem estão imersas em um mundo letrado, com diversas possibilidades de informações, isso contribui de forma positiva para que elas cheguem à Educação Infantil com desejo de conhecimento e com a extrema necessidade de decifrar os signos do sistema notacional e apropriar-se da cultura existente. E considerando essa compreensão, em linhas gerais, podemos destacar que objetivamos desenvolver na criança sua máxima potencialidade, sua inteligência, sua personalidade e o desenvolvimento de suas habilidades motoras e cognitivas.

Assim diz-se que, a criança antes de frequentar a escola, aprende a ler o mundo que está em sua volta. A todo o momento ela é bombardeada por informações visuais, gráficas e auditivas. O trabalho nas escolas com relação ao processo ensino e aprendizagem devem apresentar diferentes suportes textuais, garantindo não somente o sentido da leitura, mas também o significado dos textos. É preciso, portanto, oferecer textos do mundo, o que requer um trabalho com a diversidade textual. Se o objetivo é formar Cidadãos capazes de compreender os diferentes textos, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam na escola.

Ressaltando, aqui, como deve ser o ensino dessa literatura, livre do excesso de normas existentes na pedagogia, para que seja possível uma formação de qualidade da

criança, levando em conta a sua capacidade crítica, as suas dimensões afetivas e intelectuais. A literatura, como defendida neste trabalho, é uma reflexão da realidade. Seu ensino permite à criança que ela conheça o mundo em que vive e que reconheça o seu lugar na sociedade.

A leitura sempre deve ser um momento de prazer, mesmo que seja de algo científico. E quando criança ela deve continuar a ser estimulada a desenvolver sua imaginação enquanto lê sozinha ou quando ouve alguém ler para ela. Nesse momento o professor de educação infantil tem seu papel mais importante. Se ele como contador de histórias não encantar as crianças, ninguém mais o fará. Para isso, ele próprio tem que gostar da história, tem que aproveitar o momento para cativar e ganhar as crianças.

Conclui-se que, a leitura desde sempre formou seus pilares dentro da sociedade, e é sem sombra de dúvida, fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento, a escola, vem por sua vez tornando-se um espaço específico e privilegiado, ao qual a criança pode entrar em contato direto com o mundo da leitura e seus diversos gêneros literários desenvolvendo, assim, o gosto pela leitura. Acreditamos que é papel da escola auxiliar na formação de leitores por meio do diálogo com os diversos gêneros. Assim sendo, o hábito da leitura é um dos requisitos básicos para que a mesma se torne importante na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. São

Paulo: Atlas, 2017.

BAGNO, Marcos. Fábulas fabulosas. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília:

Ministério da educação, 2006. p. 50-52. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso 13 dez 2022.

BETTELHEIM, B. A psicanálise dos contos de fadas. Tradução. Arlene

Caetano. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira: temas e situações. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREVES, José Filho. Uma leitura da literatura infantil na escola. Fortalize: Editora Breves. Palavras, 2004.

DOHME, Vania D' Angelo. Técnicas de contar histórias 1: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história/ Vania D' Angelo Dohme. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FARIAS, Francy Rennia Aguiar de & RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 – 2012.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau (Org.) . Literatura Infantil em Gêneros. 1. ed. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012

JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Vol. 1; Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ed, São Paulo:

Ática, 2019.

LERNER, D. Ler e escrever. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIGUEZ, Fátima. Nas arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da literatura em sala de aula. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. 2ª ed., João Pessoa: Idéia, 2002.

RICARDO, Cassiano. Seleta em prosa e verso. 2. ed. Rio de Janeiro: J.

Olympio, 2015.

SANTOS, R. E. ; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. Eccos Revista Científica, v. 27, p. 81-95 , 2012.

O USO DAS TIC'S NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS: OPORTUNIDADES E DESAFIOS

ÉRICA GOMES SANTOS

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo geral abordar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) para o ensino da língua portuguesa. Entre os principais resultados encontrados, foi possível chegar à conclusões de que as TIC's tem influenciado para importantes transformações no mundo através do conhecimento. Para a educação não é diferente, as TIC's têm o potencial de transformar as experiências em sala de aula e torná-las mais ricas agregando à aprendizagem do aluno. Quanto uso aplicado para a língua portuguesa, observa-se que essa disciplina é fundamental para o processo de formação crítico e reflexivo do aluno, pois através da leitura e escrita é que ele compreende e se comunica com o mundo, e as TIC's justamente são essenciais para os processos de comunicação e transformações na sociedade. No entanto, ainda segundo os resultados encontrados, os professores ainda têm dificuldade em trabalhar com as TIC's em sala de aula especialmente por falta de preparo, o que enfatiza a importância de políticas com a finalidade de formar professores capazes de utilizar os recursos que fazem parte da realidade de grande parte das crianças brasileiras. Portanto, as TIC's são importantes ferramentas de apoio para que o ensino da língua portuguesa seja significativo ao aluno, mas ainda são necessárias ações que conscientizem e preparem o professor para tal. O presente artigo é um estudo de revisão literária, assim foram pesquisados livros, artigos, teses e outros que pudessem contribuir para esse estudo.

Palavras-Chave: Língua portuguesa. TIC's. Transformações.

ABSTRACT

The present study had the general objective of approaching the use of information and communication technologies (ICTs) for teaching the Portuguese language. Among the main results found, it was possible to reach conclusions that ICTs have influenced important transformations in the world through knowledge. It is no different for education, ICTs have the potential to transform experiences in the classroom and make them richer, adding to student learning. As for the use applied to the Portuguese language, it is observed that this discipline is fundamental for the student's critical and reflective training process, because it is through reading and writing that he understands and communicates with the world, and ICT's are precisely essential for communication processes and transformations in society. However, still according to the results found, teachers still have difficulty working with ICTs in the classroom, especially due to lack of preparation, which emphasizes the importance of policies aimed at training teachers capable of using the resources that are part of of the reality of most Brazilian children. Therefore, ICTs are important support tools for the teaching of the Portuguese language to be meaningful to the student, but actions are still needed to raise awareness and prepare the teacher for this. This article is a literary review study, so books, articles, theses and others that could contribute to this study were researched.

Keywords: Portuguese language. TIC's. Transformations.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa abordar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) para o ensino da língua portuguesa. De acordo com Ramos (2012), o termo "tecnologia" já nos remete ao conhecimento, sua etimologia tem origem no grego "tekne" que corresponde à "arte, técnica ou ofício" e "logos" que pode ser traduzido como o "conjunto de saberes".

Ou seja, as tecnologias estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem. Assim, o presente estudo tem por objetivo geral apresentar a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) em sala de aula nas séries iniciais para o ensino da língua portuguesa.

Os objetivos específicos são:

a) Descrever brevemente a evolução histórica da tecnologia para a

sociedade da informação e do conhecimento.

b) Discorrer sobre o uso e importância das tecnologias da informação e

comunicação nas salas de aulas.

c) Reunir os principais desafios do professor frente ao uso das novas tecnologias em sala de aula.

Com isso, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: Qual é a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) em sala de aula nas séries iniciais?

O presente artigo é um estudo de revisão bibliográfica sobre a importância da tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's) em sala de aula nas séries iniciais. Dessa forma, foram pesquisados termos como "TIC's";

"Tecnologia + educação";

"Didática + tecnologia"; "professor + aluno", entre outros que estejam relacionados ao tema.

2 A TECNONOLOGIA E A ERA DA INFORMAÇÃO

A chamada "Era da Informação" permite a comunicação e troca de informações instantaneamente. No entanto, a sociedade do conhecimento existe desde tempos remotos, Platão e Sócrates a.C., conforme registros, iniciaram o processo de evolução do conhecimento na época em que viveram. Assim, não é um fenômeno novo (ANDRADE; RODRIGUES, 2013).

Lima, Pinto e Laia (2002) destacam que o resgate histórico acerca das dos estágios da comunicação e informação entre os seres humanos remete primeiramente à capacidade oral do indivíduo em comunicar verbalmente acontecimentos captados principalmente por sua memória auditiva. A invenção e domínio da escrita foi outra fase histórica muito importante, pois através dessa habilidade o ser humano passou a registrar acontecimentos e com isso agilizar sua disseminação entre o povo que passou a ter acesso um pouco mais facilitado ao conhecimento.

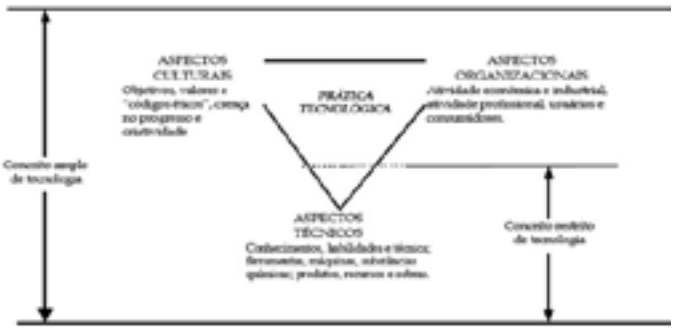
E, por fim, os autores afirmam que o presente momento de comunicação e informação é atribuído à "era eletrônica", responsável por possibilitar o registro e preservação da informação através de seu fácil processo de armazenamento, bem como facilitou a disseminação da informação.

Segundo Kohn e Moraes (2007) atualmente, as transformações sociais ocorreram de modo um pouco diferente do que outros tempos, pois o que importa para o estudo de mais esse passo evolutivo não é apenas as mudanças quanto ao modo da sociedade em agir, pensar, etc., a questão central de mais era evolutiva é resultante principalmente dos adventos tecnológicos que nela foram introduzidos, pois caminha-se para um percurso em que o desenvolvimento e sobrevivência de um povo estão diretamente relacionados às tecnologias que dominam.

Novas concepções surgiram, novas práticas, ocupações, tudo mudou em tão pouco tempo. Fala-se em Sociedade Midiática, em Era Digital, Era do Computador; a sociedade passou a ser denominada não por aquilo que é ou pelos seus feitos, mas a partir dos instrumentos que passou a utilizar para evoluir. Nessa atual configuração, outros aspectos passaram a ter relevância na sociedade: valorizou-se o conhecimento; a riqueza dos países passou a ser medida pelo acesso à tecnologia e sua capacidade de desenvolvimento na área; a informação e as práticas relacionadas a ela se tornaram o principal setor da economia. (KOHN; MORAES, 2007, pp. 1-2).

Para Pacey (1983 apud LIMA, PINTO e LAIA, 2002) o sentido restrito da tecnologia é puramente técnico, ou seja, trata-se das "máquinas, técnicas e conhecimentos" que tornam possível a prática tecnológica pela sociedade. No entanto, o autor destaca que em seu sentido amplo a tecnologia é permeada por valores que moderam as relações humanas com a tecnologia como mostra a figura 1.

Figura 1 - Definições diagramáticas de "tecnologia" e "práticas da tecnologia



Fonte: Pacey (1983 apud LIMA, PINTO e LAIA, 2002, p. 79).

A sociedade moderna e seus avanços tecnológicos possibilitaram novas formas de aprender. De acordo com Pereira e Silva (2010) nessa nova era chamada

"Sociedade da Informação e do Conhecimento", as Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) têm conquistado um importante espaço no âmbito social, empresarial e demais instituições onde essas tecnologias possam ser usadas, isso porque representam um importante papel para o desenvolvimento da atual sociedade. Ainda segundo os autores, a Europa Ocidental, os EUA e o Japão são exemplos de sociedades que cresceram com o impulso das TICs.

Humes (2005) enfatiza que para a sociedade da informação, o processamento de informações tem objetivos mais "simples" como melhorar a produtividade, vender e distribuir produtos, promover o lazer, etc. Porém, para a sociedade do conhecimento tem potencial para promover a democracia e está em constante processo de transformação conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Sociedade da Informação X Sociedade do Conhecimento

Visão da Sociedade da Informação	*Visão da Sociedade do Conhecimento*
TI é uma ferramenta	TI é uma rede sócio-técnica
A implementação de uma infra-estrutura ocorre de uma só vez	A implementação é um processo social contínuo
Efeitos tecnológicos são diretos e imediatamente visíveis	Efeitos tecnológicos são indiretos e envolvem diferentes escalas de tempo
A infra-estrutura de TI se auto-sustenta. Os sistemas se tornaram amigáveis e as pessoas sabem utilizar bem os recursos disponíveis	Trabalho articulado frequentemente é necessário para fazer com que a TI funcione, e o suporte sócio-técnico é crítico para o uso efetivo da TI
As relações sociais mudam facilmente para tirar proveito das novas facilidades e eficiências dos novos artefatos	As relações sociais são complexas, negociadas e polivalentes. A natureza do relacionamento com o usuário faz a diferença
Os efeitos sociais da TI são grandes mas isolados e benignos	A TI tem uma enorme repercussão social não só no trabalho mas na qualidade de vida
O cenário de análise da TI é simples	O cenário de análise da TI é complexo e envolve o ambiente de negócios, serviços, pessoas, tecnologia, história, localização geográfica, etc
Conhecimento e expertise são facilmente tornados explícitos	Conhecimento e expertise são inerentemente tácitos e implícitos

Fonte: Kling e Lamb (2000 apud HUMES, 2005, p. 3).

Assim, o potencial das TICs é transformador, mas é preciso o adequado gerenciamento como explica Castells:

A atual revolução tecnológica não é caracterizada pela centralidade de conhecimentos e informação, mas, sobretudo pela aplicação desses conhecimentos em uma dinâmica constante entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 1999 apud PEREIRA; SILVA, 2010, p. 156).

Isso vai de encontro ao processo de gestão para a implementação das TICs no Brasil, pois segundo Santos e Carvalho (2009) com o avanço das tecnologias da informação e comunicação ao redor do mundo, a primeira preocupação do Governo brasileiro foi desenvolver e executar políticas públicas de democratização das TICs para superar a exclusão digital do povo brasileiro.

Porém, após a fase de expansão da internet no país, a preocupação é quanto ao tipo e qualidade do acesso a TICs. Ou seja, não basta que as pessoas tenham acesso à tecnologia e informação, é preciso atentar para a qualidade dos conteúdos que são acessados, construídos e compartilhados entre os milhares de usuários:

Não basta apresentar a pessoa ao mundo digital, temos que fazer com que ela se sinta parte dele e conheça o todo desse universo e não apenas um lado dele. Isso só será possível se houver uma cooperação entre os agentes sociais responsáveis por essa inclusão, por meio de uma ação conjunta entre Estado, Sociedade Civil e Terceiro Setor voltada à transferência de informação, armazenamento e apreensão da informação existente na rede e para a rede. (...) A realidade mostra-nos que os milhões de brasileiros que estão no espaço público virtual não utilizam a rede como deveriam e embora boa parte dela seja digitalmente incluída, é excluída on-line. A posição do governo brasileiro em relação ao uso das TICs e da apropriação do espaço público virtual mostra que a inclusão digital, apesar de ser importante, é vista apenas pelo lado da conectividade (SANTOS e CARVALHO, 2009, p. 50).

Silva, Correia e Lima (2010) enfatizam a problemática de exclusão digital e desigualdades trazida por essa nova era da informação e conhecimento. As autoras fazem a seguinte indagação: "Sociedade da informação, mundo globalizado e avanço tecnológico, ou sociedade dos infoexcluídos, alienação global e desumanização tecnológica?" Para elas, essa nova era só terá pleno sucesso quando questões básicas como "cidadania, educação, socialização e humanização" nortearem os rumos da atual civilização, pois do mesmo modo que a era da informação se apresenta potencial transformador cultural e social, caso não seja bem gerenciada pode elevar o nível de exclusão que persiste há tempos na sociedade.

Dessa forma, é possível afirmar que apesar da atual era da tecnologia, informação e conhecimento já ser uma realidade, ela ainda está em processo de consolidação para as diversas camadas sociais, porém nas salas de aula o professor pode fazer de alguns recursos das TIC's conforme será abordado no próximo tópico.

2.1 O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS SALAS DE AULAS

Novelli (1997) afirma que uma sala é um espaço que pode ser ocupado ou não, contudo quando fala-se em sala de aula esse espaço necessariamente deve ser ocupado. A sala de aula, segundo o autor, é um espaço historicamente conquistado e socialmente instituído, apesar de não ser acessível a toda sociedade.

A sala de aula, posta como um espaço, situa-se como uma alternativa para estar. À alternativa funda-se na distinção para com outras possibilidades. A sala de aula partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria a sua especificidade. Portanto, não basta a existência possível da sala de aula para que esta se torne sala de aula (NOVELLI, 1997, p. 44).

Portanto, Novelli (1997) espera com essa afirmação alertar para o fato de que

a sala de aula somente se difere dos demais espaços genéricos por meio das atividades que acontecem e seu interior, além disso, ela se não limita ao espaço físico, mas pode ser transportada para os mais diversos ambientes justamente pelas inúmeras possibilidades que as atividades nela executadas podem trazer.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as TIC's são capazes de trazer significado e mais riqueza para as escolas e suas salas de aulas, pois a globalização e os avanços das tecnologias permitem que cada vez mais as pessoas tenham rápido aceso e em tempo real sobre acontecimentos ao redor de todo mundo, isso favorece o processo de comunicação e produção, bem como o compartilhamento colaborativo de conhecimentos, o entretenimento e interações que agregam ao cenário novas formas de aprender e se relacionar com outro (SANTOS, 2014).

De acordo com Menezes (2012) existem diversos fatores que podem um importante fator motivacional devido às suas características como autenticidade motivar o aluno à aprendizagem, entre eles o uso das TIC's em sala de aula constitui, reforço da confiança e auto estima das crianças.

Quanto às características das TIC's, a mesma autora explica que enquanto os alunos vindos de famílias que valorizaram suas conquistas são mais confiantes e mais persistentes em seus objetivos têm maior facilidade para a aprender, aqueles alunos que por quaisquer motivos têm auto estima baixa muitas vezes se sentirão receosos em realizar as atividades propostas porque imaginam não ter a capacidade para tal.

É nesse contexto que, segundo Menezes (2012), a introdução das TIC's pelos professores é fundamental para auxiliar o aluno a superar as barreiras pela baixa auto confiança, pois as TIC's são instrumentos facilitadores e, portanto, favorecem a aprendizagem mesmo dos alunos com maiores dificuldades e falta de confiança, quando o professor utiliza dessas ferramentas adequadamente ele é capaz de envolver todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem e assim motivá-los e mantê-los concentrados, atentos e participativos por um longo período de tempo.

Ramos (2012) observou em seu estudo sociológico que o acesso às tecnologias como celulares conectados à internet tem sido um instrumento de distração em sala de aula, ou seja, muitas vezes os alunos deixam de prestar atenção na aula para enviar e receber mensagens, escutar música, assistir vídeos, entre outras atividades que podem ser realizadas através de dispositivos eletrônicos como celulares, por exemplo. Desse modo, o autor alerta para o fato de que embora as principais ferramentas utilizadas pelo professor em sala de aula estejam a lousa, o giz, data show e televisão, é preciso abrir espaço para a introdução de novas tecnologias no conjunto de atividades didático-pedagógica a partir de outras tecnologias, sendo especialmente as tecnologias que os alunos mais estão familiarizados e, portanto, de mais fácil acesso para os professores, alunos e escola.

Nesse contexto, a internet se mostra uma importante ferramenta, pois através dela é possível impulsionar a democratização do acesso às informações a partir das próprias ações colaborativas entre alunos (CGI, 2013):

A participação em sites de relacionamento ou redes sociais, atividade recorrente no cotidiano de alunos e que se constitui em um novo fenômeno social, é bastante familiar entre os alunos. A maioria dos alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio (89%) declarou não ter nenhuma dificuldade para participar de redes sociais, possivelmente por ser uma atividade já integrada ao seu dia a dia. (...) Atividades de comunicação, como uso do email, mensagens instantâneas e as próprias redes sociais, são realizadas sem dificuldades pelos alunos brasileiros. Isso revela que, para tanto, os alunos já adquiriram habilidades técnicas no uso das TIC, o que não implica necessariamente a existência de competências e habilidades para o uso crítico das TIC, em um âmbito mais amplo, pertinentes a alfabetização midiática e informacional (CGI, 2013, p. 5).

De acordo com Sette, Aguiar e Sette (2002), as tecnologias da informação e comunicação são fundamentais à sociedade moderna. A internet se trata de mais uma invenção humana que comumente pode ser comparada às grandes invenções humanas como a roda e a energia elétrica, é igualmente importante que seja explorada pela educação, pois seu potencial é transformador em

um país territorialmente tão extenso e heterogêneo, as tecnologias da informação e comunicação extrapolam os limites e podem se adaptar às diferentes realidades contribuindo para impulsionar as mudanças educacionais necessárias.

Almeida (1997 apud NASCIMENTO, 2012) afirma que a informática representa para a escola uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem, mas ressalta a importância na realização de um diagnóstico para que sejam identificadas as reais necessidades de cada clientela. Isso vai de encontro ao colocado anteriormente por Sette, Aguiar e Sette (2002), ou seja, o Brasil é um país heterogêneo, mas isso não impede que a informática seja utilizada por diferentes grupos.

Segundo Nascimento (2012) as TIC's podem auxiliar o processo na conciliação entre o lúdico e o recreativo que contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, além disso, muitas vezes é possível o professor se deparar com alunos que já têm algum domínio das ferramentas tecnológicas.

Ainda segundo Nascimento (2012, p. 26) é importante lembrar que a tecnologia é:

> Capaz de promover o desenvolvimento de um novo sistema de pensamento, convivência, comunicação e ação sociocultural, o tecnológico infere, diretamente, sobre as relações entre os homens, no seu trabalho e sua inteligência. É preciso que o homem use sua inteligência para desenvolver ações que explore estes recursos inanimados, mas que, porém, conseguem dar vida aos que a eles recorrem (NASCIMENTO, 2012, p. 26).

Couto (2013 apud BECKER, 2017) afirma que as crianças formam um subgrupo cultural que veem se desenvolvendo a autonomia e criatividade no uso das tecnologias desde a década de 2.000, isso possibilita com que esses recursos sejam usados para o lúdico especialmente com o surgimento de tecnologia e dispositivos móveis, portáteis e tão presente no cotidiano.

Portanto, as TIC's são importantes para a sociedade no geral, e isso não é diferente com relação à educação, podendo servir como um instrumento lúdico e de aprendizagem que favorece o processo de ensino aos alunos que estão cada vez mais familiarizadas com as tecnologias da informação e comunicação.

2.2 OS PRINCIPAIS DESAFIOS DO PROFESSORE FRENTE AO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

De acordo com Silva, Prates e Ribeiro (2016) a aprendizagem depende da relação entre o aluno e o professor com os recursos disponíveis e de acordo com o meio no qual estão inseridos. Por isso, é importante atentar para o fato de que os avanços das TIC's são recursos fundamentais para agregar ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

De acordo com os autores Brito e Purificação (2012), de modo geral, existem três principais e possíveis caminhos a serem tomados pelas instituições escolares frente às TIC's. Assim, ainda segundo os autores, a escola pode rejeitar as novidades de ensino disponíveis e ficar de fora do processo de transformações trazidas pela tecnologia; em segundo lugar ela pode se apropriar dos fatores técnicos e se manter numa constante busca pelo novo; ou ela pode apropriar-se dos processos e com isso desenvolver habilidades que permite o controle e profundo conhecimento da tecnologia e seus impactos para a educação.

Entretanto, existem algumas dificuldades que podem impedir o uso das TIC's ou reduzir suas potencialidades, o que torna a escolha para os caminhos acima um tanto difícil de ser executada prontamente.

Em primeiro lugar, ressalta-se que a adesão de novas tecnologias pelas escolas não necessariamente significa que essa escola estará a fazer o uso pleno dos recursos que têm em mãos, pois em muitas situações a escola adquire dispositivos de educação, mas não prepara seus professores para uso dessas tecnologias. Além desta preocupação, é importante que os professores busquem novas formas de motivar seus alunos para o conhecimento por meio das TIC's. (SILVA, PRATES, 2016).

Em seu estudo, Dantas (2014) verificou que muitos professores têm uma visão simplista sobre as TIC's e sua utilização pedagógica. Isso somado à ausência de projetos escolas que valorizem as TIC's acaba por interferir que seu uso se mantenha limitado. Apesar dessas dificuldades, Dantas (2014) identificou que entre os professores estudados há uma força de vontade para a adesão e experimentação das TIC's e seus usos, ou seja, os professores mesmo diante das dificuldades e próprias limitações tendem a explorar o novo para trazer à sala de aula novos significados à aprendizagem dos alunos. Com isso, a autora do estudo considera que o foco na formação continuada de professores para utilização e exploração das TIC's pode potencializar ainda mais os esforços dos professores para o melhor uso pedagógico dessas tecnologias.

Barbosa (2014) também ressalta a falta de preparo dos professores para o gerenciamento das TIC's. Segundo este autor, grande parte das escolas públicas brasileiras já receberam dispositivos e outras tecnologias da informação e comunicação, porém não foi capaz de superar as barreiras vividas pelos professores que ainda têm dificuldades para incorporar tais ferramentas no processo de

ensino e aprendizagem integralmente obtendo os máximos possíveis.

Pontes (2000 apud RODRIGUES, 2009) a incorporação adequada das TIC's pelas escolas não acontece da noite para o dia, mas sim acontece durante um longo processo de apropriação das TIC's. Nesse processo, segundo o mesmo autor, é preciso delimitar com clareza que existem duas esferas a ser administradas e que não podem ser confundidas entre si que são a esfera pedagógica e a tecnológica.

Assim, não é de admirar as atitudes dos professores em relação às

tecnologias de informação e comunicação: Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas na sua vida diária, mas não sabem muito bem como as integrar na sua prática profissional. Outros, ainda, procuram usá-las nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém defronta-se com muitas dificuldades como também perplexidades (PONTES, 2000 apud RODRIGUES, 2009, p. 2).

Portanto, as dificuldades não são apenas de ordem estrutural, mas perpassam as questões institucionais – pedagógicas, em que é preciso preparar os professores para que esses se mantenham no papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, mas que para isso se torna seu senso explorador, bem como políticas institucionais que agreguem à formação do professor para superação das barreiras existentes.

2.3 O USO DAS TICS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Amaral et al. (2012) a partir da década de 1980, o Brasil investiu esforços para melhorar o ensino da Língua Portuguesa, visto que o momento era bastante crítico no processo de ensino da leitura e escrita aumentando os índices de reprovação principalmente entre os alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, a proposta é de que o ensino da leitura e escrita tenha significado para o aluno, assim as metodologias utilizadas pelo docente devem explorar alternativas significativas, de modo que a aprendizagem dos alunos não seja prejudicada.

Assim, ainda de acordo com Amaral et al. (2012, p. 1-2):

O ensino da linguagem deve ultrapassar o ensino mecânico de regras e normas, é preciso que o professor seja capaz de propor ao aluno um ensino que ilustre a importância do saber falar e escrever de forma culta, no entanto é preciso também respeitar e levar em consideração as individualidades do aluno tornando-o capaz de identificar as variadas linguagens e saber utiliza-las em momentos propícios (AMARAL et al., 2012, p. 1-2).

De acordo com Bernardo e Naujor (2013) por muito tempo o ensino da língua portuguesa esteve restrito à gramática, entretanto essa atenção estritamente dirigida a um ponto em específico acabava prejudicando o desenvolvimento pleno dos alunos, pois as técnicas pouco contribuíam para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

Muitas propostas de ensino centrado no texto têm surgido, no entanto, elas em sua maioria, ficam apenas na teoria sem alcançar a prática pedagógica, que deveria priorizar a realidade social, informacional e linguística. É constante a queixa dos docentes de que as teorias apresentadas não dão conta das necessidades dos alunos. Desse modo, o professor prefere continuar um percurso que é bastante conhecido, o tradicional, a se apropriar de novas ideias para a construção de um ensino com vistas ao uso da língua (BERNARDO; NAJOUR, 2013, p. 2).

Nesse sentido, entende-se que as práticas tradicionais de ensino e focadas nos aspectos "técnicos" da língua portuguesa prejudicam o desenvolvimento pleno dos alunos. Para um ensino significativo é importante que a realidade do aluno seja levada em consideração, para que este seja capaz de absorver aprendizados por meio de práticas alternativas de ensino. Por tudo isto, as TIC's podem ser aplicadas como alternativas ao ensino tradicional e ainda favorecer um processo de ensino pautado na realidade do aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo geral apresentar a importância das TIC's em sala de aula para nas séries para o ensino da língua portuguesa. Antes vale ressaltar que conforme apresentado, a evolução da tecnologia foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade da informação e do conhecimento. Assim, hoje não existem limites geográficos para a troca e compartilhamento de informação, a comunicação se tornou fundamental na sociedade moderna, sendo entre as principais ações de interação entre os indivíduos influenciando sobre os comportamentos e pensamentos de uma sociedade, bem como se tornando vital para a sobrevivência de um povo. Pois o conhecimento é poder e utilizar as TIC's para o conhecimento é consequentemente uma chave para transformações que já veem acontecendo em todo o mundo.

A sala de aula por si é um espaço para as transformações sociais almejadas, segundo o estudo, as TIC's nas salas de aula são capazes enriquecer o processo de aprendizagem tornando as aulas e os conteúdos mais dinâmicos e atualizados pondo o aluno em contato com a realidade favorecendo a comunicação e a produção da informação. E é justamente nesse sentido que as TIC's se aplicam ao ensino da língua portuguesa, pois é através da leitura e escrita que o ser humano tem a oportunidade ler o mundo e se comunicar o mundo. O ensino da língua portuguesa e seus processos comunicativos situam o aluno no mundo como um cidadão crítico e reflexivo capaz de promover as mudanças sociais que têm real significado. Contudo, o estudo mostrou também que é importante o foco na formação e preparação dos professores para adesão tecnológica em conciliação com os aspectos pedagógicos que visam a formação integral do aluno. Portanto, o uso das TIC's para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais pelo professor pode contribuir para melhor assimilação dos conteúdos que tenham significado ao aluno.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. J. F. O processo de análise do retorno sobre investimento em treinamento: um estudo de caso. 2008. 98f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: 2008.

AMARAL, N. C. et al. Desafios da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Ano X – Número 19 – Janeiro de 2012.

BARBOSA, A. F. TIC domicílios e empresas 2013. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

BECKER, B. Infância, Tecnologia e Ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

BERNARDO, B. A.; NAUJORKS, J. C. Objeto de ensino para o aprendizado de língua portuguesa. UFRGS, 2013.

BRITO. G. S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e Novas Tecnologias: um repensar. São Paulo: Pearson, 2012.

CGI – Comitê Gestor da Internet no Brasil. Tecnologias e Educação: O uso da Internet por alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio. In: Panorama setorial da Internet. Ano 5, n. 2. 2013.

DANTAS, G. F. V. Fatores que levam à resistência dos professores ao uso das TIC em sala de aula. 2014. 44 f. Monografia (Especialista em Gestão Escolar). Ministério da Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

FRANCISCO, A. R. F. A comunicação das marcas no Facebook: Características visuais e de interação. 2015. 224f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, 2015.

GOMES, H. S. Brasil é o 2º país com mais usuários que entram diariamente no Facebook. G1, 2013. Disponível em:

<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2013/09/brasil-e-o-2-pais-com-mais-usuariosque-entram-diariamente-no-facebook.html> Acesso em: Nov..-2022.

GUSMÃO, G. 54% das crianças de 6 a 9 anos estão no Facebook, diz estudo. In: Exame. Jan.-2014.

KOHN, K.; MORAES, C. H. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. In: XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 2007.

LIMA, G. A. B. O.; PINTO, L. P.; LAIA, M. M. Tecnologia da Informação: impactos da sociedade. Inf.Inf., Londrina, v. 7, n. 2, p. 75-94, jul./dez. 2002.

NASCIMENTO, J. S. A inserção das tecnologias nas atividades lúdicas e recreativas nas turmas de 4º E 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. 2012. 82f. Universidade de Brasília. 2012.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

MENEZES, N. C. A. P. Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula. 2012. 132f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Portucalense, 2012.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Cadernos de Ciências Aplicadas. Vitória da Conquistas-BA. n. 10. p. 151174. 2010.

RAMOS, M. R. V. O uso de tecnologias em sala de aula. In. Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais – UEL. Edição n. 2, v. 1, jul-dez. 2012.

REUTERS, D. Facebook atinge marca de 2 bilhões de usuários, anuncia Zuckerberg. Folha de São Paulo: 2017. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2017/06/1896428-facebook-atinge-marca-de-2bilhoes-de-usuarios-anuncia-zuckerberg.shtml> Acesso em: Nov.□ 2022.

RODRIGUES, N. C. Transformação de informação e comunicação na educação: um desafio na prática docente. Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.1, p. 1-22, janjun, 2009.

SANTOS, P. L. V. A. C.; CARVALHO, A. M. G. Sociedade da informação: avanços e re-

trocessos no acesso e no uso da informação. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.19, n.1, p. 45-55, jan./abr. 2009.

SETTE, S. S.; AGUIAR, M. A.; SETTE, J. S. A. Formação de professores em informática na educação. In: Coleção Informática para a mudança na educação. Ministério da Educação – Secretaria de Educação. 2002.

O ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ESPEDITA CORREIA DA SILVA

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou conhecer as Conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, adotei a pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa de campo foi utilizado o instrumento de observação com registro em diário de campo e vivencia junto aos professores dos alunos com TEA, cujo foco foi conhecer seus conhecimentos acerca do TEA e das metodologias que podem favorecer a inclusão desses alunos no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa nos revelaram que existe um enfraquecimento visível referente à formação e capacitação dos docentes e que essa se reflete na inclusão dos alunos com TEA, se tornando um impasse significativo para inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Tais resultados nos levam a repensar sobre os reais significados da inclusão e da necessidade urgente que as políticas públicas assumam a responsabilidade sobre a formação docente, como instrumento principal em favor dos alunos que necessitam de olhar diferenciado. Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada. Palavras chave: Artes; Educação Especial; linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

O tema tem como objetivo entender quais as dificuldades que o Transtorno de Espectro autista enfrenta, e o que falta para que o mesmo venha a ter uma assistência maior. O tema Transtorno de Espectro autista nos deixa com muitas dúvidas sobre como acontece essa interação, pois sentimos que quando se tratar de uma criança autista assusta, e muitos professores que dizem que não dariam conta que não saberiam lidar com elas.

A metodologia utilizada são pesquisas bibliográficas baseadas em autores que abordam o tema estudado, e também um estudo de caso observado por meios de práticas pedagógicas.

Mas sabemos que hoje existem políticas de direitos em favor daqueles, que durante muito tempo foi excluído pela sociedade, como a Lei Federal 7.853/89 que garante à gratuidade de acesso a rede pública de ensino regular ao aluno portador de deficiência física ou mental, e prevê punição de um a quatro anos a quem negar ou cancelar matricular de qualquer aluno deficiente.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação, é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo social” facilitando sua comunicação e consequente

interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de "autismo infantil precoce".

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) "O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome".

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento.

Segundo CUNHA (2011, p. 28):

"... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:"

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica "autismo"; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comuni-

cação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o

entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desen-

volvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, apud CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como déficit trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, apud CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrenta-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, apud CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São

crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são anti sociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executa-los.

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo

de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 apud MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da "guerra fria" etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como:

Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e

no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer es-

pecialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma "missão impossível" (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguin-

te situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

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

Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. 2018.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola

e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE (JOGOS E BRINCADEIRAS) PARA UMA APRENDIZAGEM PRAZEROSA, EFETIVA E SIGNIFICATIVA!

FERNANDA AGUILERA LOPES DOS SANTOS

RESUMO

A educação para fazer jus ao seu conceito e sua significância, deve pensar no estudante como um todo, já que tanto seu aspecto cognitivo quanto motor estão ligados as questões afetivas, sociais e emocionais. Esse estudo científico se justifica pela necessidade do entendimento de que a aprendizagem só é efetiva quando está agregada a questões que vão além das metodologias e didáticas que levem apenas em conta o âmbito cognitivo do estudante. O ambiente escolar além de acolhedor, deve ser antes de tudo motivado, prazeroso, buscando o desenvolvimento do educando a partir de suas potencialidades e especificidades. Tem como objetivo demonstrar a importância da ludicidade em todo o processo educacional, sendo ponto determinante em qualquer processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, demonstra que tanto os jogos quanto as brincadeiras estão intimamente ligadas nesse processo educativo amparado pela ludicidade e que atuam de forma significativa e efetiva para o desenvolvimento de qualquer indivíduo de forma prazerosa e acolhedora. Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos acerca da ludicidade, jogos e brincadeira, por meio dos autores que buscavam comprovar a importância desses três assuntos na educação, promovendo uma aprendizagem por meio do prazer, do acolhimento e da diversão. Aprender por meio de ações lúdicas, prazerosas e significativas para o estudante promove uma contribuição gigantesca para um desenvolvimento positivo e efetivo para o mesmo, bem como para toda sociedade da qual faz parte.

Palavras-chave: educação, ludicidade, jogos, brincadeiras.

ABSTRACT

Education, in order to live up to its concept and its significance, must think of the student as a whole, since both his cognitive and motor aspects are linked to affective, social and emotional issues. This scientific study is justified by the need to understand that learning is only effective when it is aggregated to issues that go beyond methodologies and didactics that only take into account the student's cognitive scope. The school environment, in addition to being welcoming, must be above all motivated, pleasant, seeking the development of the student based on their potential and specificities. It aims to demonstrate the importance of playfulness throughout the educational process, being a determining point in any teaching and learning process. As specific objectives, it demonstrates that both games and games are closely linked in this educational process supported by playfulness and that they act significantly and effectively for the development of any individual in a pleasant and welcoming way. As a methodology, a bibliographical review was used, with a research in books, articles about ludicity, games and play, through authors who sought to prove the importance of these three subjects in education, promoting learning through pleasure, acceptance and fun. Learning through ludic, pleasurable and meaningful actions for the student promotes a huge contribution to a positive and effective development for the student, as well as for the entire society of which he is a part.

Keywords: education, ludicity, games, games.

1. INTRODUÇÃO

A educação ao longo de sua história vai evoluindo, modificando, buscando ser cada vez mais efetiva e significativa para os estudantes. Todo o processo de aprendizagem deve ser contemplado pelo indivíduo quando o mesmo adentra no âmbito escolar, desde a mais tenra idade até o fim de seus estudos.

A atualidade nos remete a uma aprendizagem que consiga acompanhar os avanços de uma sociedade moderna, onde as informações são entendidas praticamente em tempo real e onde essas crianças/adolescentes jamais devem ser considerados meros receptáculos de conteúdo.

Esse estudo científico se justifica pela necessidade do entendimento de que a aprendizagem só é efetiva quando está agregada a questões que vão além das metodologias e didáticas que levem apenas em conta o âmbito cognitivo do estudante. O ambiente escolar além de acolhedor, deve ser antes de tudo motivado, prazeroso, buscando o desenvolvimento do educando a partir de suas potencialidades e especificidades.

Tem como objetivo demonstrar a importância da ludicidade em todo o processo educacional, sendo ponto determinante em qualquer processo de ensino e aprendizagem. Como objetivos específicos, demonstra que tanto os jogos quanto as brincadeiras estão intimamente ligadas nesse processo educativo amparado pela ludicidade e que atuam de forma significativa e efetiva para o desenvolvimento de qualquer indivíduo de forma prazerosa e acolhedora.

Como metodologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em livros, artigos acerca da ludicidade, jogos e brincadeira, por meio dos autores que buscavam comprovar a importância desses três assuntos na educação, promovendo uma aprendizagem por meio do prazer, do acolhimento e da diversão. A comprovação do tema por essa metodologia irá afastar qualquer conceito relacionado ao senso comum.

A educação deve erradicar qualquer conceito que se aproxime de metodologias arcaicas, engessadas, onde o estudante seja um mero receptor de conteúdos. O estudante antes de tudo é um ser único, com sua bagagem social e cultural, onde deve aprender por meio da alegria, da espontaneidade e da felicidade.

1. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO EFETIVA E SIGNIFICATIVA PARA O EDUCANDO

A relação entre a ludicidade e a aprendizagem no contexto da Educação tem merecido constante atenção, pois, através do lúdico encontram-se respostas para as indagações sobre a sua contribuição para a efetivação da aprendizagem.

A ludicidade, em suas diversas formas, auxilia no processo de ensino aprendizagem: no desenvolvimento psicológico - no desenvolvimento da maturidade plena e ampla -, na interpretação, nas tomadas de decisões, na criatividade na habilidade de pensamento, na evolução da imaginação, nas iniciativas, no levantamento de hipóteses e na obtenção e na organização de dados que, por sua vez, são atribuídos quando se joga obedecendo a regras.

A ludicidade, com razão, é um assunto que tem tomado certa dimensão e conquistado um determinado espaço significativo no panorama nacional, principalmente, no que tange a Educação. Por ser o brincar a essência da infância sua relação com o fazer pedagógico, possibilita a produção do conhecimento global, aquisição da aprendizagem significativa e o desenvolvimento harmonioso de cada peça do organismo, como a audição, a visão e o tato.

A utilização do lúdico como estratégia capaz de colaborar no processo de ensino-aprendizagem da Educação, tem sido muito discutida e apreciada nos ambientes escolares, por ser a brincadeira um dos universos da criança.

Ademais, como afirma Almeida (2000), a educação lúdica contribui tanto na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, quando num enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, podendo, assim, promover a interação social e, tendo em vista o forte compromisso de transformação, a modificação do meio.

Observa-se que quando o lúdico está aliado às práticas pedagógicas esse trabalho certamente alcançará resultados consideráveis. Dessa forma, não podem faltar jogos, brinquedos e brincadeiras num espaço onde acontece a educação, pois é de grande importância garantir espaço e materiais pedagógicos adequados para a realização da mesma.

Sabe-se que, por meio das brincadeiras, os educandos/crianças exploram seus mundos interior e exterior, na busca de conhecer-se, externar-se e de internalizar o mundo que os rodeia, avançando, assim, em novas descobertas que constroem sua autoimagem, tornando-se capazes de interagir em seu mundo e desenvolver-se cognitivamente. A partir destas concepções sobre as brincadeiras infantis a escola não pode negar aos educandos/crianças momentos e espaços adequados para que possam brincar e aprender brincando prazerosamente. No entanto, mesmo com todos os estudos que tratam da eficácia do uso do lúdico nos ambientes escolares, ainda existe resistência por parte de alguns educadores na possibilidade de unir o brincar ao processo pedagógico.

No âmbito escolar, deve-se valorizar as brincadeiras como estratégia para promover a construção do saber no processo de ensino-aprendizagem, sem restringir-se exclusivamente ao ato pedagógico conteudista que intrinsicamente pode estar a ele relacionado. Além disso, contribuir e ajudar as crianças a formarem seu conceito de mundo, onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos respeitados. As brincadeiras são universais, estão na história da humanidade ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo.

O ato de brincar expressa aquilo que há de universal e permanente na infância humana e as peculiaridades de uma determinada cultura ou grupo social. A atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança. Essa não é apenas uma forma de desopressão ou entretenimento para gastar energia, mas estratégias que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (RAMOS, 2008)

As brincadeiras infantis têm o potencial de permitir e proporcionar os educandos se apropriarem das vivências do cotidiano, internalizando essas experiências e tornando-as suas. Essa seria uma das formas da criança explorar, experimentar e conhecer o mundo e a realidade que a circunda. Desta forma, o âmbito escolar deve entender e compreender que para a criança, a brincadeira é o exercício, é a preparação para a vida

adulta.

E, segundo Batista (2005), fornecer ou proporcionar um meio adequado para brincadeiras, descobertas, crescimento. Esse meio facilitador permitirá à criança, usando seu corpo, seus movimentos, seus sentidos e sua intuição, para desfrutar da deliciosa liberdade de brincar e aprender.

A partir desses discursos, as práticas pedagógicas, que compõem a proposta curricular da Educação, devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Sendo assim, o brinquedo educativo tornou-se um aliado aos fazeres pedagógicos infantis, pois este recurso direciona a atenção da criança de forma prazerosa, conduzindo-a a uma aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, Carvalho (2003) pontua que o ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade.

A criança encontra na brincadeira um dos seus principais meios de expressão, o que possibilita a investigação e o conhecimento de mundo dela. Assim, se bem administrado, a educação lúdica contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem. Mas, para que isto caminhe efetivamente inserido, principalmente, na Educação Infantil, é preciso refletir sobre sua importância no processo pedagógico.

Desta forma, cientes da suma importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem do estudante, deve-se direcionar a prática pedagógica, incorporando as brincadeiras para que possa proporcionar aos estudantes, um processo educativo mais prazeroso, motivante em prol da aprendizagem significativa. A simples capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para a resolução de qualquer questão.

Vygotsky (2007) atribui um relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos. Então, a criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Ainda em Vygotsky (2007), entende-se que a linguagem tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança, conforme sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento. Dessa maneira, por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz de conta, são re-elaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Estas ações são fundamentais para a atividade criadora do homem.

Sendo assim, tanto para Vygotsky (2007), quanto para Ramos (2008), o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e, nesse caminho, a imaginação se desenvolve. Uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento, ela dificilmente perde esta capacidade. É com a formação de conceitos que se dá a verdadeira aprendizagem e é no brincar que está um dos maiores espaços para a formação de conceitos.

No cumprimento dessas exigências, o planejamento curricular deve assegurar condições para organizar o tempo cotidiano das instituições de Educação de modo a equilibrar a continuidade e inovações nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e desafio, articulação de vivências pessoais e coletivas. Também, é preciso que se tenha espaço e estrutura que facilitem que as crianças interajam e construção de sua cultura e também favoreça o contexto com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura infantil, brinquedos e outros), para manifestações artísticas e com elementos da natureza.

Uma educação de qualidade deve incluir espaço amplo, acolhedor e adequado para que as crianças possam se manifestar por diferentes meios. Na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver as experiências no espaço de Educação, devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem suas formas de agir, sentir e pensar.

A ludicidade é um dos instrumentos motivadores de mais eficácia do processo ensino-aprendizagem, uma vez que as dinâmicas lúdicas propiciam a

espontaneidade, a desinibição, a liberdade, a integração, a coordenação, estimula a participação em grupo, favorece as relações interpessoais, auxiliando no desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, intensificando o resgate de valores competências e habilidades.

Assim, brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. É entender a realidade que o cerca de uma forma lúdica, prazerosa e muito mais motivante. Cercear a criança de aprender brincando é impedir que a alegria e a felicidade permeiem o âmbito escolar e ao mesmo tempo afastar o mesmo do estudante.

2. O JOGO NA ESCOLA E TODA SUA LUCIDIDADE EDUCACIONAL

O jogo na escola pode ser considerado um dos conteúdos mais utilizados e requisitados nessa área, tanto nas atividades em faixas etárias menores como nas maiores.

O ser humano igualmente a todos os seres da escala biológica tem como característica principal o movimento e a criatividade. Independente da sua espécie, um ser só para de se movimentar quando tem o seu ciclo da vida encerrado. O movimento espontâneo ou não é uma seguência de atividades motoras e físicas que são realizadas conscientemente ou não.

O jogo surge relacionado a esse assunto, por ser a melhor demonstração da predominância da espécie humana e além disso, atua como um valoroso contribuinte no desenvolvimento global da criança.

A palavra jogar refere-se a forma de comportamento organizado, nem sempre espontâneo, com regras que determinam a duração, intensidade e final da atividade. Importante lembrar que o jogo sempre tem como resultado a vitória, o empate ou a derrota. (QUEIROZ E MARTINS, 2002)

O jogo tem como características básicas a espontaneidade, a naturalidade, o prazer e o aspecto lúdico. O jogo permeia a vida de um indivíduo desde a sua infância até a sua maioridade, atuando também na terceira idade.

O jogo é uma atividade de separação que possibilita o equilíbrio entre o mundo externo e o mundo interno, canalizando as energias das crianças e

transformando em prazer as suas angústias. (RODRIGUES, 2007)

O jogo possui uma série de atributos e existem autores que enxergam de maneiras distintas, porém os mesmos são similares ao destacar que o jogo infantil está intimamente ligado ao prazer e ao divertimento.

Os jogos podem ter uma flexibilidade de maior nas regulamentações, são exercidos com caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em diversas situações. Assim, incluem-se entre os jogos, as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua, as brincadeiras infantis em geral e os jogos esportivos. (BRASIL- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997)

É viável relatar que o jogo prepara a criança para a vida afetiva, com o treinamento de algumas funções que serão necessárias para a vida adulta, baseando-se nas suas características físicas, psicológicas e cognitivas.

Seguindo esse raciocínio atribui-se ao jogo um papel de pré-exercício para qualquer tipo de convivência e considera-se que por meio dele a criança amadurece suas funções psicológicas e psíquicas, como será demonstrado posteriormente neste trabalho.

O jogo representa uma série de movimentos e atos direcionados a um fim, ainda que inconsciente, pois a criança joga em busca de um objetivo determinado, não imitando somente os atos do adulto e nem repetindo sempre os atos atuais. (RODRIGUES, 2007)

Ao ver a criança jogando nota-se que enquanto esta atividade está acontecendo, ela não se interessa no que está acontecendo ao seu redor nem em quem está ao seu lado, pois só o jogo interessa. É como se ela fizesse um recorte no mundo, onde comanda a ação com o poder em suas mãos. No momento em que a criança está jogando, acontece um distanciamento da realidade, que proporciona liberdade de criação. (RODRIGUES, 2007)

O jogo está para a criança como o trabalho está para o adulto. Assim como o adulto se orgulha de suas obras, a criança sente-se crescer com as suas proezas lúdicas. A criança colocada à margem dos trabalhos reais e sociais acaba encontrando um substituto no jogo. (CHATEAU, 1987).

O professor deve ter em mente, antes de mais nada, que o jogo acaba constituindo-se no conteúdo mais querido pelas crianças. Essa premissa é válida tanto no caso de um simples jogo recreativo ou até a realização de um jogo mais complexo e elaborado, repleto de regras e necessitando de uma maior elaboração em relação ao seu acervo motor, cognitivo e psicológico.

Por ser um assunto extremamente amplo e diversificado, o jogo possui várias classificações, adequadas para a sua aplicabilidade de acordo com as suas finalidades e natureza. Também existem diversas correntes relativas a questão do jogo e da sua necessidade para o indivíduo, não podendo esquecer também as suas diferenças em relação as faixas etárias existentes.

Existem diversas correntes e seguidores, que de uma maneira geral, separam-se assim: para os filósofos o jogo representa a possibilidade de eliminar o excesso de energia represada e para os psicólogos é uma forma de infração do cotidiano e suas normas. Já os educadores consideram muito importante o jogo infantil como recurso para educar e desenvolver a criança. (KISHIMOTO, 1998)

Quando se entra no campo da educação, faz-se a necessidade de uma diferenciação entre a brincadeira e o jogo, ou seja, o seu enfoque educativo e lúdico. Na realidade o jogo com função lúdica, é aquele que visa proporcionar o prazer e com função educativa visa proporcionar o ensino de conteúdos, buscando-se objetivos.

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o de-

sequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas o jogo, quando a função lúdica predomina ou o contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer, restando apenas o ensino. (KISHIMOTO, 1998, p.19)

Sendo assim, torna-se necessário que o jogo além de ensinar e/ou educar o estudante, seja também capaz de proporcionar-lhe prazer, divertimento e expansão da sua criatividade e capacidade de expressão.

Além disso, para uma melhor aplicação prática e didática, o jogo possui uma divisão toda própria para que sua adequação à faixa etária, para que ocorra de forma simples e com sucesso.

Os jogos podem ser divididos em sensoriais (aqueles que ajudam a desenvolver apenas os sentidos), motores (aqueles que desenvolvem

principalmente o aspecto físico) e de raciocínio. (TEIXEIRA, 2013)

Os jogos motores promovem uma grande atividade das massas musculares, atuando no organismo em geral. Desenvolvem as qualidades físicas (ritmo, coordenação motora, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, velocidade, resistência e força) e as habilidades motoras (de locomoção e estabilização)

Os jogos motores podem ser recreativos ou desportivos. Os jogos recreativos visam o lúdico, proporcionando satisfação pessoal. Os jogos desportivos visam desde a aprendizagem de gestos simples do jogo, até a técnica de um esporte.

(RODRIGUES, 2007)

Os jogos sensoriais e de raciocínio são de pouca movimentação e de pouco desenvolvimento no aspecto físico do aluno.

Os jogos motores apesar de terem a capacidade de desenvolver principalmente o aspecto físico, também contribuem para a melhora e o aprendizado de questões relativas ao aspecto cognitivo e psicológico. Portanto, esse é o grande segredo para que o profissional de educação física consiga contribuir no desenvolvimento do seu aluno como um todo. (RODRIGUES, 2007)

Estabelece uma ordem para o aparecimento dos jogos. Na primeira infância os jogos funcionais, os jogos simbólicos um pouco antes dos 3 anos, nos primeiros anos da escola do ensino fundamental os jogos de proezas e os jogos sociais, mais comuns no final da infância. (RODRIGUES, 2007)

Contudo, existem vários autores que definem uma evolução classificatória (de acordo com a idade do indivíduo) para o jogo. Esse estudo não tem o intuito de promover ou criar um longo embasamento sobre essa questão, apesar de ser importante relatar a opinião de Piaget sobre o assunto.

Para Piaget a evolução dos jogos obedece aos estágios: jogos práticos (brinquedo funcional), que consiste nas explorações sensório-motoras; jogos simbólicos, que compreendem dramatizações de ações; jogos com regras dos 7 aos 8 anos e que constituem até a fase adulta. (RODRIGUES,

2007, p. 50)

Na realidade os chamados "jogos práticos" também são denominados de exercícios. Os três tipos de jogos idealizados por Piaget, estão baseados em pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento

De acordo com Piaget, temos 3 tipos de jogos: jogo de exercício ou prático (jogo com a finalidade do próprio prazer pelo seu funcionamento); o jogo simbólico (não tem limites funcionais, acrescentando um espaço onde podem haver conflitos e pode-se fazer de conta, aquilo que a realidade não permite) e o jogo de regras (é intensamente social, promovendo relações mais amplas, representando as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade). (FREIRE, 1994)

Contudo, independente da classificação existente, os jogos sempre devem ter o objetivo de divertir e ao mesmo tempo ensinar, no que se refere ao desenvolvimento global do indivíduo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade hoje em dia é considerada um valioso instrumento metodológico dentro do âmbito escolar. O educador que ainda resiste a essa ideia, está enraizado no tradicionalismo pedagógico, que nunca respeitou ou levou em consideração as características individuais dos estudantes.

Todo educador deve se livrar constantemente da homogeneidade que teima em permear o ambiente escolar, tornando o ensino significativo para os estudantes, além de prazeroso e divertido.

Ao entender que a sala de aula tem como principal característica a heterogeneidade, o educador percebe que isso faz parte de qualquer entendimento dentro do âmbito educacional. Padronizar, categorizar, só promove uma aproximação ao fracasso, aos constantes atos de indisciplina e desinteresse por parte dos estudantes e consequentemente do professor.

A ludicidade faz parte do indivíduo desde a mais tenra idade, tendo como seus principais alicerces, as brincadeiras, os brinquedos e os jogo. Trazer esses três para dentro da escola, significa trazer o mundo da criança para lá, tornando qualquer aprendizado mais

significativo, prazeroso e acolhedor.

Propor esse tipo de educação, amparada por um aprendizado que leve em conta a bagagem cultural, social e motora do estudante, deve ser o primeiro objetivo do educador quando o mesmo adentra em uma sala de aula. Só assim, seu ofício continuará sendo imprescindível para o indivíduo e para uma sociedade.

Ao brincar a criança passa a compreender melhor o mundo que a cerca, além de poder experienciar inúmeras situações e acontecimentos que vão contribuir de forma importante para o seu desenvolvimento. Na educação, os jogos como conteúdo, podem ser considerados instrumentos valorosos, capazes de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Entender que a educação passa por cenários onde o processo de ensino e aprendizagem vai além das salas de aula, além da mente, mais também incluem o corpo, o coração, o prazer, o amor, a felicidade, o incentivo, é vital para que a mesma contribua para a formação de um indivíduo capaz, feliz e justo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo:

Loyola, 2000.

BATISTA, M. V. C.; ZAMPARO, R. E. A magia do brincar na escola. Londrina: UNOPAR, 2005.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CHATEAU, J. O Jogo e a criança. São Paulo: Summus Editorial, 1987

FREIRE, B. J. Educação de corpo inteiro. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

KISHIMOTO, T. M., O jogo e a educação infantil. 2 ed. São Paulo, Cortez Editora: 1998.

QUEIRÓZ, D. T.; MARTINS, L. J. Jogos e Brincadeiras de A a Z. São Paulo: Ridul, 2002.

RAMOS, R. Desvendando a Ludicidade. Bloco 01. Tema 01. FTC/Ead. Faculdade de Tecnologia e Ciências. 6º período, 2008.

RODRIGUES, M. Manual Teórico e Prático da Educação Física. 7 ed. São Paulo:

Ícone, 2007.

TEIXEIRA, V. H. Educação Física e Desportos. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

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

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS

FLÁVIA CAMACHO

Resumo:

Este estudo analisa o trabalho do psicopedagogo na Educação Infantil de crianças com deficiências, tendo como objetivo determinar de que forma o psicopedagogo contribui para a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência. Em termos metodológicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, efetuada em livros, artigos, periódicos publicados em meio físico e eletrônico. Justifica-se este estudo pela importância da ação psicopedagógica na Educação Infantil, principalmente nos anos iniciais, pois contribui para o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Considera-se que, além do trabalho psicopedagógico para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, é de fundamental importância seu papel no processo de inclusão dessas crianças no meio escolar.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Inclusão. Educação Infantil. Criança com Deficiência.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma demanda da sociedade, trata-se de uma ação com diversas vertentes (política, social, cultural e pedagógica. Na Constituição Cidadã de1988, em seu artigo 206, inciso I, observa-se a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" sendo esse um dos princípios para a educação e, enquanto dever do Estado, oferecer atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, como se observa no artigo 208), para que pais e/ou responsáveis pela criança com deficiência tenha acesso ao espaço escolar (BRASIL, 1988).

De acordo com Batista (2008):

A inclusão escolar não significa desconsiderar as especificidades e necessidades educacionais de cada aluno. Pelo contrário, inclusão significa preservar os direitos dos alunos de frequentar as escolas comuns e atender às necessidades específicas para que cada aluno alcance seu pleno desenvolvimento (BATISTA, 2008, p. 121)

No mesmo sentindo, encontra-se respaldo na Leis de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n° 9.394/96) que garante acesso à escola de toda criança de 0 a 5 anos e 11 meses anos de idade. E no início da educação básica - Educação Infantil - que ocorre a formação moral do aluno, o sentido da responsabilidade, que fomenta a interação em diversos grupos sociais. Encontra-se nesse contexto, o ambiente adequado para trabalhar a inclusão das crianças com deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei n° 8.069/90, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais quando determina que "os pais ou responsáveis tem a obrigatoriedade de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino". Porém, na prática cotidiana, é difícil encontrar nas salas de aula da Educação Infantil, crianças com deficiência.

A mencionada LDB garante o direito das crianças com deficiências de ingressar nas salas de Educação Infantil para que se integrem às outras crianças, com intenção de eliminar qualquer discriminação, mas, é importante que os responsáveis por estas crianças saibam do seu direito e utilizem os instrumentos legais para garanti-los.

A discriminação é muito frequente na sociedade e a indiferença presente no dia a dia dessas crianças, reflete-se na instituição escolar que inúmeras vezes não está preparada para acolhê-las de modo adequado.

Um dos caminhos para superar essas dificuldades é fazer uso da rapidez de comunicação que se tem na atualidade, para romper as barreiras do pensamento discriminatório da sociedade e formar cidadãos conscientes, que respeitem as diferenças e convivam com elas sem preconceito ou discriminação.

Da mesma forma o apoio da família é fundamental para o desenvolvimento dessa criança colaborando para desencadear o processo cognitivo, social e afetivo da criança, sendo imprescindível a aceitação da família e da criança para estimular e desenvolver as habilidades, incentivando-a e valorizando-a para que sinta-se incluída.

Para Góes (2005, p. 2) "A confirmação de que a criança é portadora de deficiência mental se apresenta como um transtorno psicológico importante para a família" e, o que quase sempre acontece, é que a família acredita que o(a) filho(a) não é capaz de aprender, porém, há profissionais que trabalham com alunos com deficiência, especificamente crianças.

É o caso do psicopedagogo que tem uma visão nova e diferenciada do desenvolvimento educacional, afetivo, cognitivo e da inclusão que é capacitado para intervir, ou encaminhar para o que for necessário, caso detecte alguma coisa incomum. Para Assis (2007):

(...) apesar de a psicopedagogia ter surgido como uma disciplina complementar da psicologia e da medicina, devido à necessidade do atendimento ao aluno com dificulda-

de de aprendizagem, atualmente esse ramo preocupa-se não só com aluno e sua família, mas com tudo que o cerca, influencia e constrói a escola como instituição a comunidade onde estão inseridos, os professores, a equipe técnica administrativa. (...) dessa forma, é preciso lançar seu olhar para a comunidade, sociedade e a cultura. O foco deixa de ser apenas clínico torna-se também institucional (ASSIS, 2007, p. 19 -20).

A Psicopedagogia estuda o ato de aprender entendido como sentimentos, ações, elaborações no decorrer do processo de aprendizagem e consciência de suas realizações. Pode-se aplicar uma intervenção psicopedagógico educacional ou clínica, sendo educacional ao estudar, analisar e propiciar condições para que o aluno organize e elabore os conhecimentos e os utilize em sua vida.

Nesse breve artigo têm se por objetivo geral analisar a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem e na inclusão de alunos com deficiência da Educação Infantil.

2 O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

O trabalho do psicopedagogo inclui investigar novos processos de aprendizagem para que o aluno consiga aprender, utilizando para isso, testes, atividades, jogos e diversos outros recursos que conduzem a um diagnóstico e elaboração de um plano de intervenção adequado para cada criança.

No caso da Psicopedagogia Clínica é preciso compreender ampla e integradamente os processos cognitivos, emocionais, pedagógicos, sociais e culturais que incidem no aprendizado para que seja facilitado o desenvolvimento da criança em integração com pais, professores e profissionais que fazem parte do espaço escolar.

No âmbito escolar, o psicopedagogo utiliza importantes e específicos instrumentos de avaliação e estratégias para o atendimento dos alunos individualmente, para que eles desenvolvam e possam atingir o aprendizado significativamente, tornando-se agente do seu processo, apropriando-se do saber, tornando-se autônomo e independente para construir seu conhecimento e exercitar-se para sua correta autovalorização.

Segundo Bossa, (2000) o psicopedagogo:

(...) deve estar em constante construção de conhecimento, dentro do ambiente em que o sujeito está inserido, mostrando que aprender é ser capaz de fazer, de refletir sobre essa capacidade e transforma-la, não esquecendo de reconhecer que aprendizagem é vital e inevitável (BOSSA, 2000, p. 30).

Em sua atuação junto aos alunos que necessitam de suporte para desenvolver o processo de aprendizagem, o psicopedagogo é o profissional indicado, assim como para auxiliar o professor que, não raro, sente-se frustrado por não fazer com que esses alunos acompanhem o desenvolvimento dos demais.

Garantir que todos os alunos possam aprender mesmo diante de suas limitações é trabalho fundamental do psicopedagogo, sabendo que o processo de desenvolvimento é diferente para cada criança, sendo que algumas aprendem mais facilmente e outras mais devagar.

É quando a integração entre o professor e o psicopedagogo torna-se imprescindível para a análise de cada criança, adequando os conteúdos de acordo com a demanda de cada um (FERNÁNDEZ, 2001).

Ao mudar as estratégias de ensino contribui-se, inclusive, para que todos aprendam, Há casos, nos quais as estratégias de ensino estão distantes da realidade do aluno prejudicando o processo de inclusão por não atender a necessidade do contexto deste, o que pode ser corroborado em Vieira (2004):

O processo de ressignificação da prática pedagógica se constrói por meio de um processo que se efetiva pela reflexão crítico-reflexiva do professor sobre seu próprio trabalho, isto é, a partir da base do contexto educativo real, nas necessidades reais dos sujeitos, nos problemas e dilemas relativos ao ensino e à aprendizagem (VIEIRA, 2004, p. 86).

O professor ouve o aluno, oferece sua atenção e cuidado para que ele aprenda a expressar-se, a opinar. Verifica-se em Firmino (2001):

As evidências sugerem que um grande número de alunos possui características que requerem atenção educacional diferenciada. Neste sentido, um trabalho psicopedagógico pode contribuir muito, auxiliando educadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre as teorias do ensino e aprendizagem e as recentes contribuições de diversas áreas do conhecimento, redefinindo-as e sintetizando-as numa ação educativa (FIRMINO, 2001, p. 121).

Porém, o processo é mais eficaz quando o educador e o psicopedagogo atuam juntos, contribuindo e com um mesmo objetivo, ou seja, que o aluno se envolva em uma ação educativa significativa.

2.1 Contribuições do psicopedagogo no processo de inclusão na Educação Infantil

A atuação preventiva do psicopedagogo contempla várias áreas no espaço escolar, no sentido de compreender os processos de aprendizagem nos anos iniciais da Educação Infantil, utilizando diversas estratégias que

atendam às demandas dos alunos, desempenhando ações no sentido de promover a inclusão, assessorar os educadores a lidar com a aprendizagem significativa do processo, respeitando o desenvolvimento da criança.

Ressalta-se que o fazer psicopedagógico deve ser capaz de transformar o conhecimento por meio de métodos eficazes para a construção da aprendizagem e, notar eventuais dificuldades no processo de inclusão. Segundo Morin (2000):

Cabe ressaltar a necessidade de um diagnóstico diferencial, que vise identificar os transtornos específicos, diagnósticos esse pertencente aos profissionais de diferentes áreas de saber, inserido como diagnósticos complementares à avaliação psicopedagógico (MORIN, 2000, p 83).

Os diagnósticos tem a vantagem de propor ao psicopedagogo o trabalho de inclusão nas series iniciais, o que prepara as crianças a frequentar o espaço escolar sem que se altere o vínculo de integração do professor, com a família e com os que fazem parte do cotidiano das instituições de ensino.

Ao perceber que a criança apresenta alguma característica diferenciada é possível realizar diagnósticos para, de forma adequada, intervir para a inclusão dela no espaço escolar.

Por meio de avaliações com casos clínicos facilita-se o entendimento da proposta psicopedagógico e como a questão de aprendizagem pode ocorrer devida a certas características que, mesmo parecendo “normais” podem ser significativamente diferentes, levando a crer nas possibilidades que o ser humano possui em toda sua complexidade (ABED, 2014).

O psicopedagogo pode direcionar o seu trabalho para a formação continuada do professor, promovendo sua aprendizagem e de seus alunos, de acordo com o que ensina CAVICCHIA, 1996:

(...) a busca de alternativas para a formação dos educadores de creches/pré-escolas e uma das tarefas mais importantes do psicopedagogo preocupado com o caráter preventivo de sua prática nessas instituições. Investigar, analisar e pôr em prática novas propostas para uma formação de educadores que os habilite a estabelecer relações mais maduras e conscientes com as crianças e com a equipe escolar, apresenta-se então, como um dos mais fortes desafios ao psicopedagogo comprometido com a educação infantil em instituições (CAVICCHIA, 1996, p. 210).

O trabalho psicopedagógico preventivo apresenta diversas formas de intervenção:

Releitura e reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares, centrando a atenção na articulação dos aspectos afetivos cognitivos, conforme o desenvolvimento integrado da criança e do adolescente;

Análise mais detalhada dos conceitos, desenvolvendo atividades que ampliem as diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático. Nesse processo, busca-se que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade. Complementa essa prática o desenvolvimento de projetos institucionais para as escolas da rede;

Criação de materiais de orientação, textos, palestras para contribuir com a prática docente, assim como, nas estratégias de ensino-

aprendizagem, desenvolvendo o raciocínio, construindo criativamente o conhecimento, integrando afeto e cognição no diálogo com as informações (FAGALI; VALE, 2003, p. 59).

Para que se realize um bom trabalho psicopedagógico, o psicopedagogo deve estar atualizado com as pesquisas referentes ao pensamento da criança e do adolescente, como interagem com o meio e como constroem e apreendem saberes.

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E O PROCESSO DE INCLUSÃO

Atualmente, o termo "deficientes” é considerado inadequado por trazer uma carga negativa que deprecia a pessoa com deficiência, rotulando-as, fato típico de uma sociedade preconceituosa e sem preparo para a convivência com o que é diferente. De acordo com Ribas (1996):

(...) ignorância não é atributo apenas dos mais pobres ou dos que têm menos estudo. É algo que está presente em todas as camadas sociais, em muitas famílias, grupos de empresários, funcionários do governo (federal, estadual ou municipal) e, até mesmo, em muitos médicos que não se especializaram em reabilitar pessoas portadoras de deficiência ou que não têm prática no tratamento de algumas restrições do corpo (leves ou profundas) (RIBAS, 1996, p. 63)

Diante disso, faz-se necessário afastar o termo "deficiente" e adequar-se ao termo correto que é pessoa com deficiência, que expressa maior respeito por este grupo de pessoas, que antes de serem “deficientes” são “pessoas”, retirando um sentimento preconceituoso causado pelas terminologias antes utilizadas.

A legislação e a educação inclusiva: Garantir acesso e permanência nas escolas comuns regulares é imprescindível para a cidadania das crianças com deficiências. Na Educação Infantil os alunos com deficiência têm a garantia de frequentar o espaço esco-

lar desde os primeiros anos, de acordo com a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001:

Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Segundo a Constituição Cidadã em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Sendo garantido o direito de todos à educação é preciso que sejam oferecidos meios para seu incentivo, desenvolvimento de valores e princípios para que a educação inclusiva se efetive com a participação das pessoas com deficiência sendo preparadas para o mercado de trabalho, o que também é dever de todos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante a proteção integral a criança e ao adolescente, esclarecendo em seu artigo 54, inciso III, (p.22), que "é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: O atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino", sendo instrumento fundamental para uma educação inclusiva de fato.

Desta forma, cabe à escola a valorização da identidade do aluno, inserindo-o no contexto social, percebendo-o como um sujeito ativo e resgatando sua cidadania.

Educação Infantil: É o período que se atende do ponto de vista pedagógico, crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses, para promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando-a um ser completo e indivisível, uma vez que, de acordo com a Constituição Federal de 1988:

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, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1988).

E, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 (RCNEI), o ingresso das crianças é fundamental na Educação Infantil:

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

Uma ação educativa comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve, necessariamente, promover o convívio com a diversidade, que é marca da vida social brasileira. Essa diversidade inclui não somente as culturas, os hábitos e os costumes, mas também as competências, os particulares de cada um (RCNEI, 1998, p. 35).

Em relação às crianças com deficiência, conviver com as outras crianças representa uma inserção no universo social, favorecendo sua aprendizagem e desenvolvimento, formando vínculos que as estimulam e uma acomodação das diferenças e da própria dificuldade.

Relação da Família e o psicopedagogo escolar: O papel da família é de suma importância na formação, uma vez que é no seio familiar que se concebem as raízes e são elaboradas as próprias competências. Sendo esta a primeira instituição social de que a criança participa. A escola deve estar em sintonia com a família, no sentindo de se complementarem, o que contribui significativamente para que a criança com deficiência integre-se ao convívio do espaço escolar, familiar e social para o processo de inclusão.

Na escola, o psicopedagogo observa e diagnosticar o sistema escolar criando condições favoráveis para resolver as questões que surgem, promovendo o comprometimento do ensinar e do aprender. No entendimento de Nascimento, o psicopedagogo na instituição escolar:

(...) é o profissional indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem e tem uma atuação preventiva. Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar processos que conduzam às dificulda-

des da construção do conhecimento (NASCIMENTO, 2013, p. 01).

Para a Psicopedagogia a aprendizagem é um processo por meio da qual um ser com disposições afetivas e intelectuais, que interferem na relação desse ser com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais em que ele vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o primeiro momento da criança fora de sua primeira experiência social (família), é onde tudo acontece e, esta é a razão pela qual a Psicopedagogia torna-se tão importante, uma vez que poderá contribuir para amenizar os reflexos negativos que poderiam impedir o desenvolvimento social e cognitivo da criança com deficiência, ao trabalhar de forma integral com a escola e os pais e/ou responsáveis, no sentido de traçar claros objetivos, planejar e projetar para que as demandas dessas crianças sejam atendidas em sua totalidade.

A inclusão é uma necessidade tanto da escola, como da sociedade, sendo ainda mais importante para as pessoas com deficiência, que sentem-se valorizadas, respeitadas e preparadas para exercer sua cidadania. Para o psicopedagogo é necessário que componha seus conhecimentos, atue e atenda de forma significativa no processo de inclusão; a escola deve desenvolver competências em favor da inclusão dessas crianças, com ações que visem a interação desses alunos, garantindo-lhes a construção do conhecimento.

Compreender que as pessoas com deficiência possuem limitações é uma visão preconceituosa, pois se estimuladas elas desenvolvem várias habilidades. A contribuição que o psicopedagogo pode oferecer para diminuir a distância entre ao que se aplica à aprendizagem e ao comprometimento e diálogo que a família deve ter com a escola é essencial para que se obtenha sucesso. A psicopedagogia ressalta que é preciso considerar a pessoa como um corpo que possui emoções, sensações, inteligência e cultura.

Por meio de uma relação rica com os profissionais da escola e as família é possível leva-los a conhecer a ação educativa que a escola proporciona aos seus filhos, o que traz benefícios para ambos e sensação de bem estar, por saber como é o ambiente em que seus filhos estão inseridos.

Sociedade e escola precisam repensar convicções, abrir-se às necessárias mudanças de paradigmas em relação a inclusão, sendo que a escola possui a missão de adotar profissionais que facilitem a compreensão desse processo que só trará benefícios para todos.

O psicopedagogo tem papel relevante nas instituições de ensino, sendo sua relação com as famílias um fator indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência, principalmente na Educação Infantil, que são os primeiros passos do aluno na sua vida escolar.

Ao efetuar essa pesquisa verifica-se a grande contribuição em relação ao conhecimento do tema, compreendendo a possibilidade de utilização deste estudo para outras pesquisas e aprofundamento do tema para que se possa refletir sobre a importância do psicopedagogo no processo de inclusão.

Referências

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014pdf/15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

ASSIS, A. L. A. Influências da psicanálise na educação: uma prática psicopedagógica. Curitiba: IBPEX. 2007.

BARBOSA, I. R. et al (2013). Análise da distribuição espacial da tuberculose na região Nordeste do Brasil, 2005-2010. Maranhão: Epidemiologia e Serviços de Saúde. v. 22, nº 4, p. 687-695. 2013.

BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis/RJ: Vozes. 2008.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática – 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 07 jul. 2022.

FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. Psicopedagogia Institucional aplicada:

aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula. 8ª ed. Petrópolis: Vozes. 2003.

FERNÁNDEZ, A. Os Idiomas do Aprendente: Análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GÓES, F. A. B. Um encontro inesperado: uma abordagem psicanalítica. Recife: Imprensa Universitária. 2005.

NASCIMENTO, F. D. O papel do Psicopedagogo na instituição escolar. Faculdade Integrada Aparício Carvalho (FIMCA), 2013.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FLAVIA SILVA ALMEIDA

RESUMO

O artigo apresentado tem como foco analisar a importância que as Artes Visuais na Educação Infantil. As Artes Visuais conseguem aumentar a capacidade de expressão da criança, de percepção do mundo ao seu redor e autoconhecimento. Elas são fundamentais como forma de linguagem na primeira infância. A arte existe desde a época dos homens da caverna. Entretanto, os professores de Educação Infantil não valorizam as Artes Visuais no ambiente escolar. Foi efetivado um levantamento teórico, um artigo de revisão bibliográfica e uma pesquisa descritiva. Conclui-se que ensinar as Artes Visuais constitui grande relevância social para o desenvolvimento integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Artes Visuais; Educação Infantil; Ensino; Professores.

ABSTRACT

This article aims to understand and analyze the Visual Arts importance in students' lives at the Early Childhood Education and the teachers' contributions in this process. Thus, it is clear that children can manage to increase their expression and perhaps perception capacity of the world around them, which becomes an essential way of language in early childhood. A theoretical survey concluded that teaching Visual Arts has great relevance for student's development, however, it is crucial to reframe the educational practice and the educators must be able to bring meaningful learning situations. Art exists since the caveman times. It has taken place in society since the beginning of humankind and remains changing in current times. Sometimes, Early Childhood Education teachers do not value Visual Arts at the school environment, they use artistic activities to calm down the child and environment or simply to decorate the classroom, without exploring its potential. Building up techniques and methods to use the materials as well as the creative process is fundamental to make the class a moment of learning instead of clutter and disorder.

KEY-WORDS: Visual Arts; Early Childhood Education; Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A Arte Visual é de grande valia na Educação Infantil, é essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e perceptivo da criança. É fundamental usar a arte como um recurso auxiliador na formação do aluno, trabalhando-a não somente como passatempo ou um recurso decorativo, mas como uma maneira de aprendizagem, repleta de objetivos cruciais no desenvolvimento do aluno. Destaca-se a sua importância fundamental como linguagem na primeira infância.

A criança consegue ampliar sua relação com o mundo em sua volta e expor suas ideias e sentimentos por meio da arte. Além disso, ela utiliza as Artes Visuais como uma maneira de expressão, obtém competência e sensibilidade para lidar com as cores, formas, gestos, imagens e sons. Na Educação Infantil a criança necessita de estímulo para adquirir novos saberes e se apropriar de seus conhecimentos. O professor tem de incentivar em suas criações, valorizar as suas distintas maneiras de expressão e de se comunicar com o meio.

É de suma importância que o professor demonstre obras de Artes de vários artistas e também de movimentos artísticos, mas é fundamental deixar a criança livre para criar a sua própria obra. De antemão, o professor se torna o mediador entre o objeto de conhecimento a criança, criando situações que possam despertar seu interesse.

As imagens fazem com que as ideias dos alunos se ampliem e se evidenciem em desenhos, trabalhando suas capacidades e habilidades tanto na compreensão como na interpretação, o que implica no olhar voltado para o mundo, ou seja, a maneira como veem a realidade a sua volta.

A Arte existe desde a Pré-História, há milhares de anos, está presente nos dias atuais e, com toda a certeza continuará existindo. O que se modifica no decorrer dos anos são as gerações de pessoas e o meio social no qual estão inseridos, transformando constantemente a forma com que essa comunicação se dá. Com o decorrer do tempo, a capacidade de produzir arte se aprimorou e, além de somente gerar traços e linhas distintos, a técnica de criação, passou a introduzir um contexto histórico, ou seja, as obras relacionam tanto fatores sociais quanto históricos e culturais.

Vale ressaltar que os professores têm o dever de proporcionar as grandes descobertas à criança e estimular a valorização de sua arte, para que seu aprendizado seja desenvolvido desde pequeno. É fundamental que se construa o ensino de técnicas e métodos para a utilização do material também para o processo criativo, não possibilitando que a aula se transforme em um momento de bagunça e desordem, mas sim de aprendizado.

O presente artigo visa analisar a importância que as Artes Visuais na Educação Infantil têm na vida dos alunos e as contribuições do professor neste processo. Para elaborar o levantamento de dados teve como

objetivos específicos: conhecer a História do Ensino de Artes; analisar a importância do ensino das Artes Visuais na Educação Infantil e identificar o papel dos educadores no processo de ensino de Artes Visuais.

Para construir a trajetória metodológica foi realizado um artigo de revisão bibliográfica, com autores e documentos destacados na área de Artes Visuais. Realizou-se uma pesquisa descritiva, isto é, um estudo realizado por meio de observação sistemática do pesquisador pelo método denominado observacional, assim sendo, não teve nenhuma variável influenciada para sua organização.

2. DESENVOLVIMENTO

A arte existe desde os primórdios. No começo da história da humanidade, a arte já ocupava espaço na sociedade e continua tendo grandes modificações no decorrer do tempo. A educação em Arte oferece aos alunos grandes descobertas mediante as diferenças entre as culturas nas quais estão inseridos.

As Artes Visuais conseguem expressar por meio de materiais o pensamento do indivíduo, assim como seus anseios, emoções, história, cultura, e conseguem desenvolver a identidade do seu povo e também de sua classe social. O ato de ensinar a Arte ajuda na formação sensível do aluno e é no fazer artístico que ocorre tal aprendizagem.

Aponta-se que o ser humano não se comunica somente por palavras. As leituras de mundo são outras formas de comunicações dos indivíduos. Os sentimentos e o pensamento das pessoas são expressos por meio do teatro, da música, da pintura, da dança e do cinema e de outras linguagens (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998).

Na Educação Infantil as Artes Visuais mostram grandes oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem da própria criança, pois permite que se amplie o conhecimento do mundo no qual a criança está inserida, a descoberta de suas potencialidades e de suas habilidades. De antemão, estão no dia a dia das crianças que se comunicam, expressam e demonstram os seus pensamentos, sentimentos, as emoções via vários meios, desde o de rabiscar e desenhar o chão, em muros, paredes e vários outros.

2.1 A História do Ensino de Artes

Para a compreensão de como se encontra o Ensino de Artes Visuais, atualmente, nas escolas, é fundamental explorar a trajetória e a história do Ensino de Artes no país, o qual esteve ligado desde o início à história da Arte e à história da educação no Brasil. O Ensino de Artes no Brasil iniciou-se com a educação jesuíta, no tempo colonial, sendo o primeiro sistema de ensino formal do Brasil. A metodologia usada tinha como prioridade o estudo da arte literária, que era mais valorizada do que o trabalho manual (BARBOSA; SALES, 1990).

Acrescenta a autora acima citada (BARBOSA; SALES, 1990), o trabalho manual não tinha valorização, era visto como um ofício servil para as classes mais vulneráveis. Enquanto a utilização da linguagem e a formação artística tinham prioridade apenas à elite, pois obtinha uma educação distinta em vários pontos.

A escola tradicional teve início na República e tinha uma preocupação com o Ensino da Arte, a qual se baseava no desenho como fazer científico e técnico, não como um aprendizado de qualidade e significativo. As ideias eram defendidas por Rui Barbosa, ele procurava a implantação da Arte como disciplina tanto nas escolas primárias quanto nas secundárias, também a sua obrigatoriedade (BARBOSA; SALES, 1990).

A Academia de Belas-Artes, que posteriormente tornou-se a Escola Nacional de Belas-Artes, foi um marco na vitória do pensamento liberal. A educação apenas passou a ser mais democrática, dando valor aos aspectos psicológicos dos alunos e no processo de aprendizagem depois do início da Escola Nova, no ano de 1930. Com a ruptura dos ideais da escola tradicional o professor começou a enfatizar a livre expressão dos seus alunos (BARBOSA; SALES, 1990).

Corrobora com os aspectos históricos da Arte, Iavelberg (2003, p.114), destacando que a Escola Nova tinha a seguinte abordagem:

> Na escola nova, priorizavam-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o "aprender a aprender", como fato mais importante do que aprender conteúdos.

Entre 1960 e 1970, com o surgimento da Escola Tecnicista, começou a ser ensinado somente o necessário para que se atuasse de modo prático no mercado de trabalho, dando valorização à sociedade industrial. Depois do surgimento da Lei de Diretrizes e Bases n. ° 5692, em 1971, a educação artística fez parte do currículo das escolas, contudo sem ser considerada como disciplina, somente como divertimento entre uma aula e outra. "A arte não era considerada como disciplina, mas como 'área generosa'"; contraditoriamente, os professores tinham de explicar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações. Inseguros, apoiavam-se em livros didáticos de péssima qualidade. (IAVELBERG, 2003, p.115).

Argumenta a autora acima citada, (IAVELBERG, 2003), que os professores da metodologia de Arte começaram a procurar a

valorização e o reconhecimento de seu conteúdo, por meio disso a Arte ganhou novos caminhos. A LDBN determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte, como sendo disciplina no ambiente escolar. Com isso, a Educação Artística é extinta e passa a valer a disciplina de Arte, reconhecida como área do conhecimento.

Foi um marco fundamental na História do Ensino de Arte no país a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, pois associados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, conseguiram promover um melhor significado para um ensino de qualidade.

Aponta Ferreira (2015) que é essencial que se tenha um espaço na Educação Infantil voltado às Artes Visuais, do mesmo modo que é fundamental na alfabetização. Assim como textos escritos, a linguagem visual consegue abranger atividades que são trabalhadas em muitos aspectos, destacando o imaginário. Tem grande importância a imaginação na construção do aprendizado, é por meio do aprendizado, que a criança cria e consegue transformar o real, mediante as suas necessidades e os seus desejos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.19), afirmam que:

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.

As crianças ampliam ainda mais seu conhecimento na Educação Infantil por meio das artes e é justamente nesse período que eles têm conhecimento das múltiplas expressões e linguagens. É essencial destacar que, limitar as linguagens ofertadas às crianças é também limitar seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão alocadas. (BRASIL, 2006, p.18)

É essencial que as atividades artísticas tenham espaços privilegiados nas escolas, a fim de tornar espaços humanizados de expressão e autoria. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p.85) ressalta que: "[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil,

particularmente".

O campo de experiências de Artes Visuais, na Educação Infantil, trabalha com o mundo do possível, tanto no seu processo de criação quanto no processo de apreciação, de acordo com Santos e Costa (2018). Para que a aprendizagem possa acontecer de maneira relevante, é essencial que os ambientes educacionais consigam abrir espaços para os alunos se comunicarem e expressarem.

2.2 As Artes Visuais na Educação Infantil

As Artes Visuais são simbolizadas por toda maneira de expressão visual como desenho, colagem, pintura, fotografia, entre vários outros. Por promoverem a interação e também a comunicação da criança, essas expressões são consideradas uma maneira de linguagem. Desta forma, é imprescindível seu ensino na Educação Infantil, tornando possível o desenvolvimento da imaginação, criatividade, intuição, cognição e também da sensibilidade do aluno.

A Arte auxilia na formação intelectual da criança, na ação espontânea, facilita a livre expressão e permite a comunicação. Esta arte representa uma linguagem que tem características próprias e a sua aprendizagem é efetivada por meio dos seguintes aspectos:

Reflexão- considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;

Apreciação- percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores (BRASIL, 1998, p. 89).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as práticas em Artes Visuais conseguem trazer objetivos de acordo com cada faixa etária: as crianças de zero a três anos de idade ampliam o conhecimento manipulando distintos materiais, explorando o manuseio e as características em contato com múltiplas expressões artísticas, faz uso de materiais plásticos e gráficos, ampliando a possibilidade de comunicação e expressão, crianças entre quatro e seis anos se interessam por suas próprias produções, as de outras crianças e por várias outras obras artísticas.

A capacidade de criar formas e linhas que se assemelham aos objetos reais é uma

competência simbólica que somente o ser humano tem. Embora, a Arte, normalmente, seja vista como uma questão de inspiração ou sentimento, por trás envolve uma enorme diversidade de habilidades e capacidades cognitivas, pois, a mensagem que essa arte consegue transmitir é multidisciplinar e ampla, altera-se no espaço e no tempo, e de pessoa para pessoa (FERREIRA, 2015).

Vários educandos da Educação Infantil dão valor as Artes Visuais, pois traz oportunidades de autoexpressão também por proporciona vantagens. As crianças menores conseguem se expressar por meio das atividades artísticas, das questões complexas e abstratas, as quais crianças não conseguem transmitir aos adultos por meio de outras linguagens.

O documento Coleção Pro Infantil (BRASIL, 2OO6, p. 28), destaca que: "a arte, não pertence às pré-escolas, creches e escolas e não deve ser subserviente ou ficar a serviço de outros interesses. Ela vem para abrir as portas e as janelas das instituições educacionais para demonstrar a vida de outra maneira - poética e estética". Dessa forma, a arte favorece o aprimoramento de outras linguagens da criança, pois oferece o estímulo e o acesso para outras expressões artísticas.

Para Cintra (2018), a educação ainda continua valorizando mais o saber científico e a linguagem escrita, deixando de lado as outras linguagens, sobretudo, a própria linguagem artística.

É fundamental que os espaços educacionais sejam espaços de respeito, troca de informação, expressão e várias linguagens.

Vale lembrar que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem conceitos difíceis de serem expressos de maneira verbal. Ao entrarem em contato com as Artes, revelam de maneira interessante e simples tudo aquilo que estava retido.

2.3 O papel dos professores de Educação Infantil no ensino das Artes Visuais

Nota-se que as práticas pedagógicas que fizeram parte do Ensino de Arte no passado ainda estão presentes nas escolas de hoje. Professores sem formação adequada, além de espaço físico inapropriado para o desenvolvimento das aulas e diversos outros problemas (BARBOSA, 2008). Esses aspectos são observados na Educação Infantil em muitas instituições.

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e é de sua atribuição ter a percepção de que a criança tenha mais que contato com as Artes Visuais e, então, se aproprie dessas artes, produzindo e explorando de modo significativo. É fundamental que o professor sempre estimule os alunos a serem pesquisadores, para que desperte a sua criatividade, incentivando as habilidades como imaginar, criar, sentir, observar, admirar e ver.

Segundo Ferreira (2015), tal mediação do conhecimento não se dá apenas por meio por linguagem oral, mas por meio de vários outros meios gestuais e linguísticos. Podem ser destacadas algumas linguagens que fazem parte do método de ensino-aprendizagem: linguagem escrita e oral que possuem grande relevância na interação entre o professor e o aluno, a linguagem corporal, que é por meio de posturas corporais e gestos, esse tipo de linguagem consegue permitir ao aluno se expressar sobre o ambiente em que reside.

Também é uma maneira muito importante de comunicação e expressão a linguagem visual. Ela se manifesta por meio de esculturas, pinturas, desenhos, modelagens e tem um grande valor, de modo principal na Educação Infantil, é o período em que a criança procura na imaginação modos de se expressar (FERREIRA, 2015).

Corrobora com os pressupostos acima citados (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998), apontando que os professores de Educação Infantil, por vezes, não valorizam as Artes Visuais dentro do ambiente escolar, utilizam as atividades artísticas para acalmar a criança e o ambiente, ou até mesmo somente para decorar a sala de aula e acabam não explorando seu potencial.

As atividades artísticas devem ter maior relevância para o professor da Educação Infantil. É necessário que exista uma interação entre ele e o seu aluno de modo prazeroso, para que possa criar as suas próprias produções. É fundamental que se construa o ensino de técnicas e métodos para a utilização do material e para o processo criativo, evitando que a aula se transforme em um momento de bagunça e desordem, mas sim de aprendizado (SANTOS; COSTAS, 2018).

O educador tem como papel provocar o lado criativo do aluno, construindo novas ideias. São várias as técnicas existentes de Artes Visuais utilizadas na Educação Infantil, elas conseguem trazer possibilidades para que os alunos aumentem o lado criador. Para que isso aconteça, é necessário que o professor ofereça vários materiais e suportes como recurso de expressão e manipulação.

Segundo Brasil (2006, p. 48), "a pintura, a colagem e o desenho das crianças são marcas que elas deixam a partir de sua relação com o mundo, em diálogo permanente com seu imaginário. São as suas marcas pessoais". Dessa forma, deve-se auxiliar que cada criança se expresse do seu próprio modo. Explorando atividades com traços fortes e leves, em espaços maiores ou até em cantinhos, para que possa escolher e usar os materiais e as cores prediletos.

A criação artística tem contribuição para o processo de formação integral do aluno, para que se tenha um relacionamento interpessoal e para promover um domínio corporal. Sendo assim, o fazer Arte vai muito além de somente ofertar a caneta, lápis e a folha, é importante que o professor dê meios que possa estimular a imaginação e a criatividade.

De acordo com Paiva (2017), o professor tem o dever de proporcionar aos seus alunos um ambiente adequado, com várias superfícies, instrumentos e materiais, de maneira que tenham contato com uma gama bem maior de possibilidades para conseguir se expressar. Se o aluno tiver mais estímulos e mais recursos, ele poderá conhecer novas técnicas, texturas, materiais, várias cores e tintas, entre outros.

É significativo que o ambiente oferte condições favoráveis para os seus alunos, como conforto e comodidade, para que consigam produzir com autonomia também criatividade os seus trabalhos artísticos, como menciona o Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 1998, p.110) voltado para a Educação Infantil: "é aconselhável que os locais de trabalho, de um modo em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais". O ambiente escolar ao proporcionar um local amplo "favorecem a liberdade de expressão", porém em espaços pequenos "inibem a expressão artística".

Deste modo, é fundamental criar situações no dia a dia escolar para que a criança possa interessar-se pela Arte. Na criação de ambientes desafiadores, onde o aluno se sinta apto em perceber o seu potencial, no reconhecimento de suas habilidades, expandir a sua criatividade por meio do processo artístico.

Para Vygotsky (1991), ao desenvolver uma atividade criadora, dará oportunidade para o indivíduo realizar a criação de algo novo, tanto na área artística como em outras. As mãos humanas são verdadeiros feitores do mundo da cultura, um produto da imaginação e da criação do homem. Os vários materiais que são ofertados aos alunos, ao ter contato com as práticas das Artes Visuais afloram o imaginário, deste modo o aluno usa sua fantasia e acaba descobrindo várias formas de criar. A imaginação consegue sustentar o raciocínio e o sentir dos alunos. A Arte consegue levar as crianças a outro mundo, com as outras sensações também outros sentimentos, consegue trabalhar a cognição também o afeto das crianças.

A metodologia utilizada no Ensino de Artes Visuais deve ser prazerosa, interessante e estimular a curiosidade do aluno e. O professor tem de evitar a repetição e as atividades mecânicas em sua didática e mediar o método de maneira significativa. Tem o dever de promover as oportunidades para que o aluno manipule o material didático, pois assim conseguem criar interesse em saber do que se trata, como é feito.

De acordo com o documento Brasil (1997, p. 94), "a didática do ensino da Arte demonstra em geral em duas tendências uma que propõe exercícios de repetição ou a imitação mecânica de modelos prontos. Outra, que trata de atividades somente autoestimulastes (SIC)". Aponta-se que esses dois tipos de aprendizagens não favorecem um "crescimento artístico" para o aluno, anulam o seu processo criativo.

O material didático usado pelo professor serve como apoio e é indispensável para um bom trabalho voltado para as Artes Visuais dentro da sala de aula. Tal material deve despertar a curiosidade nos alunos, interesse pelo assunto e provocar estímulos. O professor tem de ofertar diversas atividades artísticas ao fazer o planejamento, para que estimule e desperte a criatividade do seu aluno.

Por meio disso, Krechevsky (2001) aborda que: "algumas crianças serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas". Assim sendo, é necessário trazer diversos meios para realização dos trabalhos artísticos, ou seja, valorizar o trabalho individual de como cada criança realiza o processo.

No ambiente escolar, o aluno precisa ser incentivado a realizar várias atividades artísticas, e para isso, o professor de Artes Visuais deve utilizar os procedimentos que o faça construir habilidades para a criação do próprio trabalho, além de analisar e apreciar a produção dos colegas e do patrimônio artístico (SABATINI, 2020).

O professor, ao apresentar uma obra de arte ou um objeto de estudos, pode fazer uso de ações como produção, apreciação e a contextualização. Todas são importantes ao trabalhar com a Arte e não existe a sequência correta das três ações. Ao proporcionar a apreciação de obras de Arte de vários artistas diferentes aos alunos, é primordial argumentar sobre a relevância e o valor histórico de cada obra, isso ajuda a estimular a autonomia da criança na apropriação artística cultural (FUSARI; FERRAZ, 1993).

Para o documento (BRASIL, 2006, p. 26), "a apropriação artístico-cultural das crianças tem o tempo e ritmo próprios; acontece na medida em que estabelecem um diálogo direto com obras, acionando seus acervos, cognição e afetividade, possibilitando múltiplos sentidos e olhares". Para isso acontecer, é necessário que os educadores estimulem a curiosidade das crianças e consigam excitar novos questionamentos

O professor tem de estar atento e avaliar as capacidades artísticas do seu aluno. As crianças em um curto espaço de tempo usam distintas maneiras para desenhar um assunto que seja do seu interesse e, o professor tem de estar atento a essas modificações e aos avanços no processo criativo da criança, apontam os autores Santos e Costa (2018).

A organização do tempo em Artes Visuais tem de respeitar as possibilidades dos alunos relativos ao seu ritmo e o interesse pelo trabalho, ao tempo de concentração, assim como o prazer na realização das atividades. É crucial que o professor conheça bem o processo de desenvolvimento de cada aluno e oferte atividades que vão despertar a criatividade natural também inovadora que cada um possui. Para que eles tenham gosto pelo que fazem, o professor deve sempre estimulá-las, valorizando a produção de cada uma sem haver comparações, até porque cada aluno possui características e habilidades distintas (BARBOSA, 2008).

De acordo com Clebesch (2007), o professor sempre deve renovar as suas práticas educativas, utilizando métodos variados de ensino, ser flexível quando se tratar de mudanças, pois sempre encontrará crianças que não se adaptam a uma determinada atividade e existirão momentos em que a modificação é fundamental. De modo especial, ao trabalhar com as Artes Visuais, para que as atividades não se tornem desinteressantes e cansativas.

É vital que o professor trabalhe com entusiasmo e motivação, e que esteja comprometido ao trabalhar com esse campo de experiência em sala de aula, pois, dessa maneira, os alunos desenvolvem interesse pelo que fazem, contribuindo de modo significativo para o seu aprendizado. Ademais, é importante ressaltar o que declara o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15): "as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios". Um ambiente desafiador trará possibilidades para o aluno de maior conhecimento sobre o meio em que vive e o seu autoconhecimento. A experiência e o conhecimento que o professor possui são de suma importância para ensinar de maneira efetiva e para compartilhar as suas experiências em sala de aula.

Nos dias atuais, vive-se uma cultura visual, um mundo em que as imagens estão em todos os lugares e carregadas de informações sobre a cultura e a maneira em que vive a sociedade. Por meio da alfabetização visual, o aluno consegue aprender a realizar uma leitura crítica das imagens, além de interpretá-las e se expressar por elas (PAIVA, 2017).

Antes de saber ler, a criança aprende com facilidade as imagens que estão ao seu redor, gostam de livros que possuem ilustrações e conseguem se expressar muitas vezes por meio de desenhos. Depois do letramento, as cores, imagens e desenhos acabam perdendo espaços nos livros. A habilidade de interpretar e produzir as imagens devem ser estimulados desde cedo na escola, pois a apropriação da linguagem visual consegue desenvolver a análise crítica, expressão pessoal, também os aspectos cognitivos e emocionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que a Arte consegue auxiliar no desenvolvimento de vários aspectos, englobando na expressão, na comunicação e na construção de saberes dentro da Educação Infantil. Portanto, é um campo de experiência muito valioso para os alunos dentro do espaço escolar. É necessário que os educadores planejam e incentivem ações educativas nessa área.

Verifica-se que a arte é também um meio de comunicação entre os povos e as pessoas, gerando oportunidade de ampliar sua visão de mundo. A arte pode ser compreendida como um dos mais válidos recursos para expressar os sentimentos e as ideais em determinados momentos da vida humana. Por meio da História da arte, torna-se possível aprender um pouco sobre a evolução da tecnologia e do homem. Pois, tem um importante elo entre a relação com as pessoas e a cultura. Um campo de experiência que deverá ser explorado com as crianças na Educação Infantil.

A educação por meio da arte, nada mais é que um movimento cultural e educativo que procura a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento democrático e idealista. Encontra-se a arte em todos os lugares, desde uma simples escultura, pintura, literatura e em outros tantos aspectos, sendo levada em consideração a maneira que os indivíduos encontrarám para que assim se expressem. Portanto, um recurso que deverá ser utilizado em todas as instituições escolares de Educação Infantil.

É fundamental na Educação Infantil, o papel do professor, pois as Artes Visuais conseguem estimular o desenvolvimento do indivíduo, auxiliando-o para abrir seus pensamentos, além de possibilitar fazer com que observe as coisas de modos diferentes, ampliando assim mais a sua criatividade e o seu senso crítico.

A trajetória do presente estudo procurou estabelecer um cunho científico e a sistematização da temática. Entretanto, o assunto sobre Artes Visuais é muito extenso e de muita análise para os educadores. Acredita-se que possa abrir portas para novas

pesquisas para outros estudiosos. As Artes Visuais oportunizam grandes aprendizagens na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.

BARBOSA, Ana Mae; SALES, H. M. (orgs.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990

BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Pro Infantil: módulo IV: unidade 5. Brasília:MEC/SEF, 2006. v.2. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012797.pdf> Acesso em: 16 dez. 2022.

CLEBESCH, J. Muito além do jardim. Profissão Mestre, Curitiba, Paraná, p. 4, abr. 2007. Disponível em:< http://profissaomestre.com.br. >Acesso em 22 dez. 2022.

CINTRA, Rosana Carla. Qual o Papel da Arte na Educação Infantil. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12590/qual-o-papel-da-arte-na-educacaoinfantil> Acesso em: 18 dez. 2022.

FERREIRA, Ana Patrícia. A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD- A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf> Acesso em: 20 dez. 2022.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRECHEVSKY, Mara. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001, vol. 3.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: a língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

PAIVA, José Carlos. Inquietações e mudança na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência. GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n.º2, maio/ago., p.168-180, 2017. Disponível em: < http:// seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/73802.;/ Acesso em:

SABATINI, Suzana. A Arte na Educação Infantil: Passatempo ou Aprendizagem? 2020. Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/professor/aarte-naeducacao-infantil-passatempo-ou-aprendizagem/> Acesso em: 18 dez. 2022.

SANTOS, Maria Alice Amaral dos; COSTA, Z. A Arte na Educação Infantil: sua contribuição para o desenvolvimento. SIE XX Seminário Internacional de Educação. 2018. Disponível em: < http://feevale.br/seminario.educacao >. Acesso em: 28 dez. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA ANDRAGOGIA

GRAZIELA BURRINI SILVA

Resumo:

O presente estudo tem como objetivo problematizar questões intrínsecas com a formação do educador que irá convergir diretamente com o aprendizado dos alunos e suas especificidades, independentemente da plataforma de estudo que eles estejam inseridos, seja uma sala convencional ou pelas ferramentas de Ensino a Distância que está sendo bem utilizada pelos educandos e principalmente pelas redes de ensinos. Sabemos que o mundo vive um movimento de transição infinito sempre fomentando novas possibilidades de acordo com as tecnologias que abrem novas perspectivas para todos. Nesse estudo dividimos o mesmo em três capítulos que apontam novas possibilidades para o sistema educacional brasileiro. No primeiro capítulo discorremos sobre os aspectos da PROPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR que pode fomentar novas pesquisas sugerindo novos temas que giram entorno da inclusão que por sua vez deve ser o âmago das ações do professor que leciona com objetivo de engendrar novos cidadãos para o Brasil. Pensamos o segundo capítulo com cuidado para entendermos o porquê especializar-se é um movimento que irá fazer uma grande diferença no contexto educacional, porque quando o educador continua estudando e por consequência vai promulgar a inclusão que é um movimento carente dentro dos estabelecimentos educacionais que irá impactar a sociedade de forma positiva, formando novos atores de suas vidas que pensam e repensam tudo que gira em seu entorno.

Palavras Chave: Educador; Educando; Formação Continuada; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo observa o desdobramento da formação continuada do educador, problematizando questões intrínsecas com sua formação inicial e superficial. Pois o educador é o mediador dos conhecimentos para os educandos. Desta forma queremos jugar luz sobre esse tema para entendermos melhor as diversas formas de aprendizagem dos educandos. Mas para materializar essa pesquisa trabalhamos com o Paulo Freire e a sua obra EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE, é notório que o autor estabeleceu pilares educacionais que fundamenta o aprendizado do educando que adquire a uma ruptura educativa. Mas para elucidar esse trabalho e compor de forma clara e objetiva as necessidades de compreender novos métodos de aprendizado e que corrobora de alguma forma com o Paulo Freire, escolhemos Bronislaw Malinowski com sua obra UMA TEORIA CIENTÍFICA DE CULTURA, porque entendendo o que é cultura podemos compreender e engendrar novas práticas educativas e estamos explicitando isso nesse trabalho.

Desta forma compreendemos que o educador no seu ato de ensinar ele aprende, reaprendendo a aprender no movimento de ensinar de forma progressista de acordo com as especificidades de seus educandos que clamam por anseios adjuntos de uma nova metodologia de ensino. Assim esse trabalho tenta apontar desenvolvendo uma nova remontagem do aprender um caminho que irá elucidar o verdadeiro lecionar dividido em três capítulos sendo que o primeiro é a PROPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO EDUCADOR, que tem a finalidade de compreender a importância da continuidade da sua formação dentro do sistema educacional. No segundo capítulo abordamos a necessidade do PROCESSO EDUCATIVO ESPECIALIZADO, como forma de entender e atuar de acordo com as especificidades de seus educandos potencializando o seu aprendizado.

O objetivo deste artigo é jogar uma luz no movimento de empoderamento do educador a partir da formação continuada, para que assim conseguiremos compreender as complexidades intrínsecas na hora de lecionar. Pois os desafios nas aulas são muitos porque existe uma nova demanda de aprendizagem que necessita de uma formação especializada nas especificidades dos educandos com algum déficit de aprendizado. Por isso esse movimento de formação continuada é de suma importância mediante as novas formas de lecionar e potencializar o aprendizado de cada educando. Porque viabilizar um novo aprendizado para os educandos que tem um déficit de aprendizado por causa de suas especificidades, é necessário entender suas particularidades para engendrar novas estratégias de aprendizado, por isso especializar-se de acordo com essa demanda é ter a plena certeza que fará uma grande diferença na vida desse educando que muitas vezes fica a margem do aprender.

Este artigo tem como objetivo geral, descrever sobre a formação continuada do educador como sendo uma alternativa importante para a inclusão dos educandos, especialmente com deficiência visual, além de potencializar o pensamento cognitivo do educando promulgando a inclusão.

Essa pesquisa é relevante por problematizar a formação continuada do educador que não atende as expectativas dos educandos que tem algum déficit de aprendizado. Por isso promulgar a necessidade da continuidade do estudo do educador para engendrar novas vias educativas que irá diminuir o desnivelamento de aprendizado dos educan-

dos com dificuldade de aprendizagem. Precisamos compreender o porquê a formação continuada é a melhor ferramenta dos educadores para trabalharem com educandos com deficiência visual independentemente da plataforma de estudo.

PROPOSIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES

As problemáticas encontradas dentro das salas de aulas a partir da "A cultura como objeto de investigação científica, com questões intrínsecas com a proposição da formação continuada dos educadores.

Assim, ao focar o problema da abordagem científica do estudo do homem, o antropólogo executa uma tarefa que, embora talvez não sendo fácil, tem sem dúvida alguma importância: definir qual a verdadeira relação entre os vários ramos da Antropologia; estabelecer o lugar que esta ocupará na ampla fraternidade dos estudos humanísticos; e, por fim, reabrir o velho debate de saber em que sentido poderá o Humanismo considerar-se científico. Malinowsky(p. 6).

Desta forma compreendemos que algumas questões relacionadas com subgrupos inseridos nas salas de aulas, devem ser dialogados na formação do professor em processo de aprendizado. "Na realidade do movimento de educação popular, cabe observar que os alfabetizados nos círculos de cultura são também mais exigentes em relação às lideranças, Freire (1967, p. 30)", que de alguma forma irá representá-los mediante a situações inerentes a seu aprendizado. Mas tudo isso será possibilitado a partir do momento que o educador estiver preparado a entender as especificidades de seus alunos quando:

o contexto mais vasto do comportamento humano, é tão importante para o psicólogo como para o investigador social, o historiador ou o linguista. Estou certo de que, no futuro, a Linguística e, sobretudo, a parte que se refere à ciência do significado, a Semântica, tornar-se-á o estudo da linguagem dentro do âmbito da cultura, Malinowsky(p. 7).

Porque somente assim os educadores irão engendrar um contato mais estreito com seus educandos, sabemos que o educador que pensa novas didáticas e metodologias de lecionar, nunca perdem de vista a verdadeira essência do "o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há

"escola" nem "professor", mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo." Freire (1967, p. 33), que promulga uma ponte entre todos aqueles que habitam todo o universo escolar sem estrutura-lo de forma que não há hierarquia dominadora.

Haja visto que o ato de ensinar por si mesmo se configura como "ciência só começa quando os princípios gerais são submetidos à prova dos factos e quando os problemas práticos e as relações teóricas dos fatores pertinentes são utilizados para manipular a realidade através da ação humana." Malinowisky (1972, p. 9) Por que o professor não apenas leva o conhecimento até o seu educando, mas sim vai lapidando-o até o mesmo tornar-se um cidadão ator da sua própria vida, a

"educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação." Freire (1967, p.43) Abrindo novas perspectivas para a sociedade contemporânea que está acostumada com suas estruturas engessadas que não deixa romper com os velhos paradigmas sociais.

A realidade e relevância destes descobre-se através da observação ou da experiência, as quais lhes estabelecem a recorrência permanente. A análise empírica constante, assim como o carácter original da experiência e da teoria que fracasse terá de alterar-se, descobrindo-se o motivo porque falhou. (MALINOWSKY, 1972, p. 9)

Entendendo que o educador deve estar inserido em um movimento cíclico de aprendizagem até chegar no escopo da "educação popular. Pode-se compreender que os populistas promovam ou permitam alguma mobilização efetivamente democrática em seu afã de manipular novas massas," Freire (1967, p. 29) assim o professor deverá ficar atento q qualquer posicionamento ideológico dentro de suas aulas, porque a "essência dos princípios éticos exige a sua irrefutabilidade, o que só se alcançará se o princípio for tão verídico perante os factos quanto indispensável face aos sentimentos." Malinowsky (1972, p. 10)

O papel do educador que sempre está trilhando o aminho do conhecimento para ficar atualizado com as novas demandas educacionais, é entender a singularidade da "nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente" Freire (1967, p. 42) Entendendo as mazelas sociais dessa sociedade, faz com que o educador progressista tenha que se reinventar todos os dias para que ela consiga diminuir esse desnivelamento social estabelecido pelos políticos negligentes.

Pensando assim o educador começa a entender a complexidade do ensinar dentro de um sistema educacional não muito observado pelo poder público, por isso o seu trabalho "consiste na sua maior especificidade,

num sentido histórico mais completo e, acima de tudo, na compreensão das influências ambientais e geográficas." Malinowsky (1972, p. 12). Que terá um papel determinante em suas ações pedagógicas, pois assim ele conseguirá trilhar um novo caminho para seus educandos, fazendo com que eles não tornem-se alienados perante um sistema doutrinador.

No entanto começa a desenvolver um desafio para o educador a despeito das problemáticas dentro de localidades no qual a escola está inserida, toda via entender "os problemas culturais sejam formulados com referência a um mapa, e a um mapa de distribuição das culturas consoante os seus elementos construtivos. Como a ciência beneficia sempre com a transferência para outro sistema de determinantes, este movimento tem prestado grandes serviços" Malinowsky (1972, p. 13) ao entendimento dos modos operantes dos educandos, de forma que o professor conseguirá conjecturar algumas situações dentro de suas aulas.

O educador que tem sede pelo conhecimento para colocar em prática nas suas aulas tem como objetivo transformar a vida do seu aluno de forma significativa. "O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires." Freire (1967, p. 47) Àfinal é a socialização entre os indivíduos na sala de aula que modifica algumas formas de interatividade entre eles. Quebrando os paradigmas do pensamento conservador de que eles não podem modificar a sociedade que estabelece esse desnivelamento social. "Quando se lida com indivíduos de uma cultura diferente, é sempre perigoso o uso do atalho da «empatia», que, em geral, é sinónimo de adivinhar o que as pessoas pensam e sentem." Malinowsky (1972, p. 15).

O educador que se especializa a cada dia na sua formação, deixará um legado na vida de cada educando no qual ele foi o mediador desse conhecimento. Desta forma entendemos a necessidade do contexto educacional necessitar de educadores com mão de obra muito bem qualificada, pois são nesses senários que o professor encara de fronte os maiores desafios de sua jornada na educação, assim entendemos a real necessidade de preparar-se através da

"definição mínima de ciência deve-se ao facto de, numa área de pesquisa inteiramente nova como a da cultura, um dos procedimentos mais perigosos ser o de pedir emprestados os métodos a disciplinas mais antigas e mais bem implantadas." Malinowsky (1972, p. 10)

É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas." Freire (1967, p.50). Na criação de uma nova pedagogia que incluem e potencializa e estrutura todo o pensamento cognitivo do seu aluno que outrora ficava deixado de lado das aulas com o velho formato tradicional da educação bancária.

A especialização do educador dentro de um sistema educacional excludente, fará com que o mesmo torne-se uma referência para aquele educando que tem o seu aprendizado estagnado por causa do ensino bancário massificado, que:

formam as atitudes mentais e também sociológicas durante a primeira infância - no contexto da instituição familiar e em resultado de influências culturais tais como a educação, o exercício da autoridade patema e de certos impulsos primários associados ao sexo, à nutrição e à defecação. (MALINOWSK, 1972, p. 15).

Por isso esse movimento de aprender ensinando é de muita valia dentro deste contexto educativo para mediar o conhecimento para os educandos com alguma dificuldade de aprendizagem, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Freire (1967, p. 51).

Para fazer a diferença e assim consequentemente auxiliar o seu aluno a entender tudo ao seu entorno até alcançar níveis satisfatórios de aprendizagem, porque esses novos saberes deverá ser a força motriz desse educador transgressor dentro dessa sistematização educacional refém da política que não se importa com seus eleitores. Entende-se a real necessidade de adquirir novos conhecimentos como válvula de inovações educativas para um novo entendimento das especificidades das novas demandas dentro do cerne da educação brasileira, assim essa "realidade cultural, como interatuam e como adquirem esse carácter de recíproco relacionamento, permanente e necessário." Malinowsky (1972, p. 17).

Para que essa educação excludente não se torne a via de regra, o professor vai se movimentar a partir do empoderamento através do conhecimento acerca da formação continuada quebrando esses paradigmas da educação estruturada a partir de intencionalidades da classe política que não resigna a revolução a partir da conscientização educacional. Pensar e agir é o primeiro passo para uma mudança estrutural nesse sistema educacional com um propósito bem delineado, assim o ato de revolução estará impresso na consciência do educador que entende o seu papel social nesta esfera de transição do seu aluno quanto jovem até tornar-se adulto revolucionário.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico quali-

tativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época, (FREIRE, 1967, p. 53).

Mas tudo isso tornará possível porque o educador é resili ente ao ponto de entender as novas possibilidades que estão emergindo conforme o que ele vem desempenhando como um cidadão coeso com seu trabalho de reformar uma formação formada por teorias inócuas do sistema excludente. Com tudo devemos pinçar ideias que estão revolucionando o meio acadêmico de forma incipiente a partir do "entendimento científico da cultura como fenômeno específico" Malinowsky (1972, p. 14) que resultará em uma nova pedagogia transformadora em suas bases ideológicas, permeando um solo que até o momento não é fértil, mas a partir dessa nova visão educacional ele torna-se fértil naturalmente.

Entretanto devemos ficar atento ao jogo político que objetiva seu programa de governo focado nas intencionalidades da "sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura.

Assim são as estruturas dessa sociedade onde o educador pode remodelar essa estrutura, quando insere uma nova metodologia da educação transformadora do conhecimento para o seu educando que entenderá as premissas do seu educador que te libertará desse engodo democrático. Conscientizar-se é entender as complexidades estruturais que estamos inseridos dentro de camadas sociais que por muitas vezes são "massas emergentes, se já não pudessem voltar a ser imersas, fossem levadas à imobilidade e ao mutismo, em nome de sua própria liberdade. Neste momento, dividiam-se os homens e as instituições, num sentido amplo, que comportava categorias intermediárias, em reacionários e progressistas." Freire (1967, p. 56) Delimitada a partir de duas lutas ideológicas no âmbito educacional, no qual cada um dos educadores tentam defender suas metodologias em um embate, ou seja, uma ideia em detrimento da outra.

A metodologia tradicional tem pitadas de promiscuidade em caráter opressor mediante o seu educando, por isso engendrar um método em que valorize o aluno de acordo com suas potencialidades em busca do saber emancipador. "A TEORIA DO COMPORTAMENTO ORGANIZADO igualmente de convencer um determinado número de pessoas de que possui aplicação prática ou, pelo menos, de que se relaciona com outros ramos do saber; só assim se concluirá que preencheu a função científica de ampliar o conhecimento." Malinowisky (1972, p. 25).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O professor que especializou para desenvolver um trabalho mais significativo em suas aulas, entende o contexto do seu educando que também está conectado com as especificidades do seu aprender de forma diferenciada, para que ele consiga potencializar o seu ensinar de forma coesa e que faça sentido para o seu aluno, na "verdade, identificar significa compreender. Compreendemos o comportamento de outra pessoa quando lhe conhecemos os motivos, os impulsos e os costumes, ou seja, o modo global como ela reage face às condições com que se confronta" Malinowsky (1972, p. 38) na medida no qual vai aprendendo e reformulando o seu entendimento, no passo em que reformular no processo de formar formando uma forma de se posicionar de acordo com o que estão compreendendo no cerne das aulas que de alguma forma está exercendo uma ruptura e assim adquirindo uma criticidade autônoma.

A finalidade da escola e do professor que vem trabalhando o seu educando incansavelmente para que ele alcance esse objetivo que irá projetá-lo na sociedade como um cidadão que tem desejos e anseios, "ao estímulo, é evidente que este é moldado pela tradição de cada sociedade humana na sua forma dinâmica, continua a surgir como força propulsora instintiva," Malinowsky (1972,

p. 45) que faz seguir através do seu impulso de promover a diferença no contexto no qual ele está incluído e por consequência estimular a todos que estão na circularidade do aprender.

Mas é a partir deste fenômeno que os educadores se reinventam a cada dia e assim fortalece o vínculo com o seu objetivo final que é romper com essas amarras sociais e escravocratas que perduram até os dias atuais. "Porém, é evidente que uma escolha baseada no princípio da divergência - diferenças exóticas, sensacionalistas ou bizarras - da conduta humana considerada universal é uma escolha não científica, pois a satisfação mais comum das necessidades básicas do homem tem enorme importância em todo o comportamento

organizado." Malinowsky (1972, p. 39) que nos aponta as reais necessidades dos alunos, que por sua vez precisam serem entendidos na sua complexidade e para isso o se especializar é a melhor forma de demarcar áreas de ações pedagógicas conforme apren-

dizagem de seus educandos, no que se diz respeito na inovação do educar que transcende os muros das escolas projetando-os nos contextos sociais no qual fazem parte. Mas entender esse macrocosmo é bem dificultoso, por isso devemos destrinchar a educação de forma minuciosa para compreender como ela foi criada e por qual finalidade, somente entendendo que a "reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e este para a própria democracia." Freire (P. 94) Que precisa de oxigenação o suficiente para tornar-se um movimento indubitável que alinha-se com esse novo processo educativo que está sendo projetado nesse sistema educacional brasileiro.

Quando pensamos a educação como transmissão de conhecimento para as próximas gerações não podemos perder de vista que:

"existem alguns tipos de conduta problemáticos, exóticos e bizarros: canibalismo e tabus alimentares; costumes matrimoniais e de parentesco; ciúme sexual hipertrofiado ou aparente ausência total do mesmo; termos classificativos de parentesco e seu desrespeito pela paternidade fisiológica; e, por fim, a extraordinária confusão, diversidade e contradição nos costumes" (MALINOWSKY, 1972, p. 39).

Que faz o Brasil ser rico no quesito diversidade cultural, por isso não podemos deixar de entender o que é diversidade de costumes localizados em cada comunidade no qual a escola faz parte. O educador que debruça em cima dessa complexidade de pensar e socializar-se estará um passo à frente daqueles professores que não saem da sua zona de conforto e assim legitima esse movimento excludente social no cerne da educação pública. Pois o educador que engendra a ponte do pensar perpassando pelos aspectos das:

"condições capazes de oferecer ao povo inexperimentado, circunstâncias ou clima para as primeiras experiências verdadeiramente democráticas. Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e "mudo", uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social." (FREIRE, 1967, p. 87).

No entanto compreender que o educador pode reestruturar a base do pensamento potencializando o pensar de forma macro para entender um todo, é remontar e desenvolver novos significados e compreensão do educando que em seus atos pede por um novo saber que irá conduzi-lo para um entendimento maior de tudo que fica no seu entorno, por isso o professor que continua na formação continuada que forma no movimento de si reformar formando um novo cidadão com um senso crítico mais apurado.

A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Nos dias atuais a inclusão depara-se com uma visão distorcida de que a pessoa com deficiência não pode estudar de igual com os demais educando que não possuem deficiência, por isso o paradigma do cerne da sociedade que foi delineado a partir do pensamento que

"assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de Capitania para Capitania, eram as mais drásticas" (FREIRE, 1967, p. 82).

Entende-se que algumas situações independentemente do lugar no qual ele faz parte, as coisas não mudam e pensando assim devemos movimentar em prol de um caminho permeando novas vias de acesso para aqueles que almejam tentar integrar em um espaço que é direito a todos os cidadãos que habitam o território brasileiro.

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 81).

E por isso devemos avançar nesse sentido de ocupar e viabilizar formas de acessibilidade que perpassa pelo crivo abrindo possibilidades para todos fazerem parte deste universo educacional. O EAD é uma nova forma educacional de transmissão de conhecimentos, no qual ainda terá que trilhar um grande caminho para ir ajustando os erros iniciais na medida em que os desafios estão sendo cada dia maior, mas para essa ferramenta educacional dá certo, devemos entender que a educação é cultural e perpassa por questões que:

"Se quiséssemos descobrir a maneira como nasce e perdura o comportamento regulamentado, encontra-lo íamos em dois processos: no da aprendizagem e no da autoridade. Assim, os sistemas educativos, a transmissão gradual da experiência, do conhecimento, dos costumes e dos princípios éticos, têm obrigatoriamente de existir em todas as culturas. Sem aprendizagem, os trabalhadores de uma instituição não poderiam ser substituídos por outras à medida que os membros mais velhos vão desaparecendo quer por morte, idade avançada ou incapacidade para colaborar." (MALINOWSKY, 1972,

p. 52).

No entanto o papel da educação é desenvolver ao máximo o educando ao ponto dele ser protagonista da sua própria vida e assim assumir o seu papel social substituindo as gerações anteriores, de forma que deverá aprender com eles a partir de suas experiências. Pois assim "importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto.

Posição típica ou atitude normal de alienação cultural" Freire (1967, p. 86) na medida em que não conseguimos entender que o senhor de hoje era o jovem de ontem e assim ele veio sendo maturado conforme as situações que ele vivenciou no seu percurso de vida.

Compreendemos as dificuldades de ser professor no Brasil e ainda mais quando emerge novas ferramentas de transmissão de conhecimento, mas devemos tomar cuidado com questões que determinará o rumo dessas novas gerações, por isso os educadores de um modo geral devem socializar os novos conhecimentos sobre o aprendizado e nesse movimento onde os educadores "discute-se como se processa a educação numa cultura iletrada, onde não se pode falar propriamente de analfabetos. Percebem então, imediatamente, que ser analfabeto é pertencer a uma cultura iletrada e não dominar as técnicas de escrever e ler" Freire (1967, p. 135) aliás essa metodologia de ensinar as letras e não desenvolvendo a criticidade do aluno é uma forma tradicional de lecionar sempre a luz do método bancário de aprendizado que Paulo Freire já refutou, por isso o educador compromissado com o ideal de ser a ponte entre educando e conhecimento é o ápice do seu trabalho, que irá propiciar novas forma de engendrar a criticidade do seu aluno.

O papel do professor progressista é conhecer toda a estrutura educacional no qual ele faz parte como um agente inovador de conhecimentos, no qual engendrar novas possibilidades para o seu aluno é compreender que "as fases de todo o conhecimento simbólico, os elementos primordiais de uma perspectiva científica, o reconhecimento do costume, da autoridade e da ética são aprendidos no seio da família. "Malinowsky (1972, p. 56) que sempre foi e será o primeiro passo do aprendizado de qualquer educando. Por isso devemos entender que não podemos julgar o aluno com a régua social, porque ele já estabeleceu um conhecimento prévio e não vai para a sala de aula como uma folha em branco como alguns professores dizem na sala dos professores.

Desta forma compreender o universo do educando é despir de pressupostos que desenvolvemos em nosso percurso de vida, por isso abrir a mente para novas experiência é auxiliar e entender que a "democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança.

"mas sim de conhecer o modo como cada indivíduo aprende gradualmente a executar as várias tarefas, a falar uma língua e a utilizar outros instrumentos simbólicos da sua cultura e a maneira como se incorpora na rede institucional cada vez mais vasta de que se tornará membro de pleno direito ao atingir a maturidade". (MALINOWSKY,1972, p. 56).

Mas a grande problemática de promover adequações que convergem com a inclusão das pessoas com deficiência nessas plataformas é por causa da mentalidade que está presa no pensamento capitalista que discorre por aspectos no qual "Assim, intervém aqui, com clareza e de modo definitivo, o fator económico " Malinowsky (1972, p. 55) que acaba seciando o movimento de aprimorar e reestruturar a plataforma EAD com plena acessibilidade no século XXI para atender as especificidades dos alunos com deficiência e potencializando o seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa o foco foi debruçar-se em questões que gira em torno do aprendizado do educando que possuem alguma deficiência, para isso entendemos que a formação continuado do educador é um dos caminhos para diminuir o déficit educacional. Desta forma dividimos esse trabalho em três capítulos que será um norte para o professor que pensa no educador de acordo com suas especificidades engendrando novas linguagens de estudos, mesmo sabendo que estudar em EAD exige do educador e consequentemente dos educandos uma nova forma de compreender esse movimento dialético do século XXI. Porque lecionar nos dias atuais é romper com os paradigmas da educação tradicional, no qual a interatividade direta com o educador não é mais a mesma, mas entendemos que o educando necessita de adequações para sanar suas dúvidas no ESTUDO A DISTÂNCIA.

Se faz necessário que o educador continue estudando de acordo com as novas demandas educacionais, no qual propor novos métodos educativos é de suma importância reconhecer que nossa formação enquanto educadores tem lacunas a serem preenchidas, por isso o ato de continuar estudando é compreender que podemos fazer mais pelos educandos que precisam de novas metodologias e didáticas que auxiliarão no seu desenvolvimento, que por sua vez poderá fazer uma releitura da sociedade no qual ele faz parte. Pois o objetivo da educação é fazer com que o educando consiga ter a emancipação com o estado e por consequência tornar-se protagonista da sua própria vida. Haja vista que para chegar nesse estágio o professor tem um papel importante e sua forma de potencializar o estudo de cada aluno, logi-

camente que compreendemos a dificuldade de implantar novas formas de aprendizado dentro de uma sala de aula, no qual a diversidade cultural é vasta e atender a todos deixa esse movimento de transformação ainda mais dificultoso. O educador propositor tem um papel importante dentro dessa mudança de modelos educacionais que é uma nova exigência da população mundial, porque o mundo está em processo de mudança e a educação não pode ficar na inércia e acompanhar esse movimento mundial de relação interpessoal através da tecnologia.

Sabemos que o caminho é árduo e pavimentá-lo nas escolas é uma das prerrogativas do professor que compreende o seu papel como agente mediador do conhecimento e por consequência acabar com as distorções sociais que ainda perduram nas escolas que ainda praticam o ensino bancário que Paulo Freire tanto abominou. Esperamos ter conseguido trazer algo novo que possa permear novas metodologias que irão fomentar didáticas que potencializarão aprendizagem de todos os alunos que compõem o contexto do ensino brasileiro. Por isso pensamos e refletimos em cima desses três capítulos que serão os pilares para a reestruturação das práticas educativas que sempre tem em vista o movimento de inclusão de todos aqueles que precisam ser visto e escutados dentro do sistema educativo do Brasil.

REFERÊNCIAS

MALINOWSKY, BRONISLAW. “UMA TEORIA CIENTIFICA DE CULTURA”, 1972 – EDIÇÕES 70 LDA. LISBOA PORTUGAL

FREIRE, PAULO “EDUCAÇÃO COMO PRATICA DE LIBERDADE”, 1967 – EDITORA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA S.A. RIO DE JANEIRO.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LEITURA DE IMAGENS NA EDUCAÇÃO

HUGO ANDRÉ MORAES DURÃO DOS SANTOS

RESUMO:

O presente trabalho visa destacar a importância do ensino da leitura de imagens na Arte Educação. Assunto este muito pouco difundido na área pedagógica, principalmente quando exercida por profissionais com formação superior somente em Pedagogia, que lecionam Artes nas séries iniciais. Temos que afirmar através de diversas bases teóricas a relevância da necessidade de expansão do conceito de leitura de elementos não verbais, ressaltando assuntos como a alfabetização visual ou letramento visual, ampliando as possibilidades e olhares dos alunos com relação as obras estudadas, de uma maneira mais ampla e crítica. Uma imagem que antes poderia parecer óbvia, com o ensino da leitura de imagens, transforma essa mesma imagem em algo rico em possibilidades e explorações para esse novo olhar do aluno bem-preparado, lhe proporcionando uma visão mais detalhista e aprofundada da imagem.

Palavras chaves: Arte Educação; Leitura de imagens; alfabetização visual.

Abstract:

This work aims to highlight the importance of teaching image reading in Art Education. This subject is not very widespread in the pedagogical area, especially when exercised by professionals with higher education only in Pedagogy, who teach Arts in the initial series. We have to affirm, through several theoretical bases, the relevance of the need to expand the concept of reading non-verbal elements, emphasizing subjects such as visual literacy or visual literacy, expanding the possibilities and perspectives of students in relation to the studied works, in a more broad and critical. An image that might seem obvious before, with the teaching of image reading, transforms that same image into something rich in possibilities and explorations for this new look of the well-prepared student, providing him with a more detailed and in-depth view of the image.

Keywords: Art Education; Image reading; Visual literacy.

INTRODUÇÃO

A leitura de imagens é uma habilidade importantíssima que por muitas vezes é ignorada no campo educacional. Muitas pessoas acreditam que ler uma imagem é somente olhá-la e saber o que está contido nela, e com isso é comum os comentários do tipo: "Não vi nada, só rabiscos" ou "Ahhhh, entendi a pintura, vi uma casa e uma árvore".

Isso definitivamente não é ler uma imagem.

Ler uma obra de arte é despender de um certo tempo para analisá-la com o seu eu, é deixá-la falar, logo, cada leitura é uma nova interpretação e são possíveis interpretações parecidas como também é completamente possível interpretações totalmente diferentes sobre a mesma obra por diferentes pessoas.

Mas então, se a leitura de imagens é algo tão fantástico, por qual motivo ela ainda é tão pouco conhecida e usada no universo escolar?

Para responder a essa pergunta podemos devemos voltar na nossa memória no tempo em de nossas aulas de artes, predominantemente usadas para o ensino de desenho geométrico, reprodução de desenhos através da observação ou folhas para colorir.

Segundo Barbosa, em uma pesquisa realizada entre 1971 e 1973, ele constata que a evolução não tinha lugar nas aulas de artes de escolas públicas da época. E, infelizmente em escolas particulares a visão em relação à arte-educação não é muito diferente, salvo raras exceções, onde quando o professor luta contra o sistema já segmentado e faz o seu papel fiel como arte-educador.

Infelizmente esse desinteresse pelo aprendizado correto da matéria de Artes vem pautado no velho discurso que defende a ideia de que o dever da escola é formar alunos nas matérias bases - matemática e língua portuguesa - com excelência, pois, todas as outras serão então sucessivamente ensinadas, é inevitável que a disciplina de Artes ocupe o último lugar de importância, lado a lado com a de Educação Física.

É preciso estudo e mobilização por parte dos educadores, para que o futuro da Arte- Educação no Brasil comece a mudar.

Essa mudança deve ser pautada em três propostas, como aborda Ana Mae Barbosa (1989) em seu estudo: Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.

A primeira aborda o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação geral. Tema esse eixo principal do presente trabalho.

Outra proposta também visa valorizar a herança artística e estética dos alunos e do meio em que vivem, e essa leva a terceira proposta que visa o fazer artístico dos alunos e a troca de informações artísticas.

Seguindo esses e novos olhares sobre o assunto que irão surgir, teremos uma Arte Educação de altíssima qualidade no futuro da educação do Brasil, onde os que mais sairão ganhando com tudo isso são os alunos, futuros cidadãos do país.

A LEITURA DE IMAGENS

A leitura de imagens é um campo muito pouco explorado nas escolas e que pode ser muito útil não só para a disciplina de Artes como para todas as outras matérias. Um aluno hábil em decifrar imagens aproveita muito mais todo e qualquer informação que chega a ele, pois, ele consegue assimilar as mensagens verbais e não verbais de determinado assunto apresentado.

A expressão leitura de imagens é começa a ser relatada no final da década de 1970 com a intensa expansão dos diversos sistemas de comunicação audiovisuais. Essa tendência foi influenciada e fundamentada na teoria da Gestalt e pela semiótica.

A teoria de Gestalt na área das artes afirma que a arte atinge diretamente o olho do telespectador sem mediação do intelecto, onde os conceitos estéticos e a carga emocional gerada são de atribuição da obra e não do espectador. A teoria de Gestalt afirma que formas mais agradáveis são as que seguem fatores como equilíbrio, clareza e harmonia, padrões esses desenvolvidos pelo sistema nervoso. Essa teoria gerou algumas críticas que contestavam que o agradável esteticamente não poderia e nem deveria ser atribuído somente à questão fisiológica do espectador.

Segundo Bock (1999, p.58),

A teoria de Gestalt é uma das tendências teóricas da Psicologia mais coerentes da história. Seus idealizadores não desenvolveram apenas uma teoria como também uma base metodológica forte com intuito de garantir consistência teórica.

O termo Gestalt vem do alemão e é de difícil tradução. O que mais se aproxima do entendimento são as palavras forma e configuração.

A teoria Gestalt trouxe consigo aspectos da psicologia que somados aos estudos sobre a percepção visual somaram se traçando um olhar teórico e experimental sobre a maneira como as pinturas são percebidas e entendidas.

A partir desses e outros estudos a imagem passa a ser compreendida como signo com diversos códigos, e é nesse momento que sua leitura passa a exigir compreensão desses códigos. Um dos primeiros pesquisadores a tratar desse assunto foi Rudolf Arnheim com sua teoria do "ensinar a ver e ler" que procura identificar categorias visuais básicas: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. O telespectador desvenda a imagem utilizando as diversas categorias visuais.

A desenhista Donis Dondis também foi defensora da ideia de leitura de imagens onde a autora aborda o conceito de analfabetismo visual. Através desse conceito a autora propõe um sistema de ensino para a compreensão de imagens para todas as pessoas e não somente para as formadas em áreas específicas como desenhistas, artistas, arquitetos etc. Com base nas ideias de Dondis alguns professores começaram a aplicar a "alfabetização visual", com um esquema de leitura fundamentada nas disposições dos elementos básicos, como luz, cor etc., para então formar a compreensão da imagem. Essa tendência formalista está baseada na razão. Porém, está prática formalista não foi unanimidade no ambiente escolar.

A tendência estética da leitura de imagens pauta suas ideias em Ott (1984), Housen (1992) e Parsons (1992). As ideias de Ott consistem em estruturar a relação do telespectador com a obra de arte. Para ele o sistema de leitura da imagem pedagogicamente pode ser articulado em seis momentos:

- Aquecendo ou sensibilizando: O educador prepara a percepção do educando;
- Descrevendo: o educador questiona sobre o quê o educando vê;
- Analisando: o educador apresenta aspectos conceituais da análise formal ao educando;
- Interpretando: o educando expressa sua ideia com relação à imagem;
- Fundamentando: o educador fornece aspectos técnicos sobre a imagem, ampliando o olhar do educando sobre a imagem;
- Revelando: o educando revel através do fazer artístico o processo acima vivenciado.

A abordagem semiótica o modelo de leitura de imagem traz as noções de conotação e denotação. A conotação leva em consideração a subjetividade, o ponto de vista do leitor diante a imagem, já a denotação considera o que o leitor vê objetivamente da obra, ressalta a descrição da imagem e/ou objetos contidos nela. Esse modelo vem sendo utilizado por alguns professores que propõem a leitura de imagens da arte (Santibáñez, Valgañón, 2000; Cruz, 2001) com a junção da abordagem formalista influenciada pela semiótica, a leitura da imagem pode ser realizada a partir da compreensão dos seguintes códigos:

- Espacial: ponto de vista do qual se olha a imagem (acima/abaixo; esquerda/

direita; etc);

- Gestual: sensações que produzem no leitor (tranquilidade, nervosismo etc.);

- Cenográfico: descreve a cena ao leitor (cenário, maquiagem, vestimenta etc.);

- Lumínico: fonte de luz (de cima para baixo, de frente etc.);

- Simbólico: imagens convencionais (pomba quer dizer paz, caveira simboliza morte etc.);

- Gráficos: as imagens estão perto ou longe;

- Relacional: relações espaciais entre as figuras da imagem (paralelismo, equilíbrio, antagonismo e complementaridade).

Outra abordagem de leitura de imagens é de Kellner (1995) ele considera a produção de imagens com um mecanismo educativo presente no dia a dia sociocultural. As imagens não devem cumprir um papel apenas de informar ou ilustrar, mas sim de educar e produzir conhecimento. Com isso, segundo Kellner, ler uma obra implica em aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, observando a forma propriamente dita, mas, também qual conexão traz com nossa vida, a imagem deve se ligar a situações concretas do observador. Kellner defende que nossa vida é cheia de imagens por isso, essa interligação entre imagem e observador deve ser considerada. Paulo Freire (1983) concordando com Kellner afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e que toda leitura é influenciada pela experiência pessoal do leitor.

Mesmo sendo um assunto muito abordado nos últimos anos a expressão "leitura de imagem" não é um termo unânime no meio, pois, muitos pesquisadores afirmam que não é possível "ler" a imagem. O pesquisador Smith (1999) em seu livro A Leitura Significativa sugeriu inteligentemente que se evite as discussões semânticas sobre as definições e se preocupe com o processo da leitura da imagem.

A ALFABETIZAÇÃO VISUAL

A alfabetização visual é o processo no qual é ensinado o aluno a fazer uma leitura crítica de imagens. Ao contrário do que se pensa, interpretar uma imagem não é algo automático, o processo de alfabetização visual ajuda o aluno a entender o significado da imagem de uma forma mais completa.

Santaella afirma que para alfabetizar-se visualmente é preciso observar vários aspectos presentes na imagem, sem fugir para suposições ou pensamentos sem nenhum sentido. Assim como em um texto, uma imagem também pode gerar várias interpretações diferentes, porém, nada que extrapole sua essência. Algumas questões chave base para a alfabetização visual, são citadas por Santaella (2012):

– Como as imagens se apresentam?

– Como indicam o que querem indicar?

– Qual é o seu contexto de referência?

– Como e por que as imagens significam?

– Como as imagens são produzidas?

– Como elas pensam?

– Quais são seus modos específicos de representar a realidade que está fora dela?

– De que modo os elementos estéticos, postos a serviço da intensificação do efeito de sentido, provocam significados para o observador?

O alfabetismo visual deve despertar e aprimorar a inteligência visual já existente e fornecer meios para que o aluno desenvolva novos olhares e percepções frente a novas imagens. Portanto, o sujeito alfabetizado visualmente compreende todo o processo de leitura e interpretação de mensagens por meio de imagens.

A CONTRIBUIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO VISUAL PARA A EDUCAÇÃO

A alfabetização visual ampliação a percepção visual dando ao aluno condições e ferramentas para conhecer e explorar melhor o mundo a sua volta. Esse aluno tende a terem maiores facilidades no aprendizado em geral, pois, são capazes de entenderem todas as mensagens que podem estar inseridas em um conteúdo estudado, sejam elas mensagens verbais ou não verbais (visuais).

A percepção é uma aliada da sabedoria. É essencial que nossos alunos aprendam a enxergar mais profundamente e descubram a sabedoria crescendo com seu crescer; é essencial despertar-lhes a capacidade motora de enxergar, alfabetizá-los primeiro em olhar e depois em ver. (ANTUNES, 2000, p.53).

A alfabetização visual deve ser vista como uma aliada a educação, é muito comum desvincularem a disciplina de Artes das demais disciplinas, porém, essa ideia está totalmente desatualizada, principalmente quando esse aluno tem um olhar treinado através da alfabetização visual através da dis-

ciplina de Artes.

Infelizmente, muitas vezes, a escola tem um olhar muito racional sobre o aluno, dando prioridade para a formação em matérias base como Matemática e Língua Portuguesa, contudo, essa visão frequentemente gera alunos insensíveis, com dificuldades de questionamentos críticos e que supervalorizam a razão acima da emoção. Para formação de alunos críticos, reflexivos e ativos socialmente é preciso que ele aprenda por interesse e curiosidade, que construa seu conhecimento com a mediação e auxílio do professor e usando todos os recursos disponíveis, inclusive os recursos visuais. É importante que o aluno tenha consciência da finalidade de sua formação escolar.

Portanto, é papel fundamental da escola construir um aluno cidadão, um indivíduo capaz de se expressar e usar suas ideias com coerência, não só para demonstrar seus saberes, mas, também para usá-los no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente e indiscutível a importância do ensino da leitura de imagens aos alunos, pois, a questão envolve não somente o olhar tecnicamente correto de uma imagem e sim, um olhar mais amplo, crítico e reflexivo do telespectador, levando a uma experiência mais significativa para o leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Novas maneiras de maneiras de ensinar novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. 3.

ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 06. ed. São Paulo:

Perspectiva, 2005.

BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997

DONDIS, D. A Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, P. A Importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1983.

HOUSEN, A. Validating a measure of aesthetic: development for museums and schools. ILVS Review. Massachusetts College of Art, v.2, n.2, p.213-237, 1992. Disponível em: http:/ /www.vue.org/documents/validating.html. Acesso em: mai. 2015.

JOLY, M. Introdução à análise da imagem. São Paulo: Papirus, 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p.104-31

OTT, R. W. Art in education: an international perspectiv. Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1984.

PARSONS, M. J. Compreender a arte. Lisboa: Presença, 1992.

SANTAELLA, Lucia. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino)

SANTIBÁÑEZ, J. ; VALGAÑÓN, F. Arte visual, hipermídia y lectura de imágenes. Revista Comunicación y Pedagogia. Barcelona, n.178, p.59-62, 2000.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006

SMITH, F. Leitura significativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

O CONCEITO DE LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE

IRACI ROLDÃO TONARELLI

RESUMO

Esse artigo procura buscar reflexões a respeito da importância da ludicidade para desenvolvimento da psicomotricidade. A partir da criação de momentos de ludicidade/brincadeira por um adulto com a intenção de criar um estimulo ou colaborar para algum tipo de aprendizagem direcionada, apresenta-se a dimensão educativa, nesse momento o educador cria e mantém as condições do jogo e a possibilidade de brincar com ele, mas no entremeio da brincadeira ele encontra formas para potencializar a aprendizagem ao mesmo momento em que a criança está brincando. Uma das características básicas do ser humano é a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A partir desta função de relação, pode-se perceber a unidade do ser enquanto inteligência, vontade, afetividade, motricidade e fundamentalmente, a psicomotricidade enquanto função integradora por meio da qual o indivíduo atinge o controle corporal, base a integração social. Assim, de acordo com este princípio, o homem é antes de tudo o seu corpo.

Palavras-chave: Afetividade; Integração Social; Motricidade.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a sociedade considerou a escolinha e a creche como lugares de brincar, enquanto que a escola nas séries iniciais seriam o lugar de estudar. Sabe-se que são nos primeiros contatos que a criança desenvolve seu cognitivo, suas emoções e seu social com os demais integrantes do grupo a qual está inserida.

O lúdico está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do lúdico para criança como instrumento potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, essencialmente, por possibilitar a criança interagir com o meio através de suas vivencias internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.

Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da ludicidade para elas, evidencio a relevância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.

O BRINCAR SOBRE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.

A brincadeira basicamente se refere à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; o jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; brinquedo é utilizado para designar o objeto de brincar. A atividade lúdica abrange de forma mais ampla os conceitos anteriores, sendo utilizada como ferramenta na área educacional, nas diversas fases do desenvolvimento. (MORAES, 2012, p. 40).

Para Vygotsky (2007) “atividades lúdicas têm por objetivo facilitar o progresso da personalidade integral, o progresso de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais” do sujeito. É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem e potencializam suas competências relativas ao aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (os quatro pilares da educação).

Dessa forma, o brincar representa um grande potencial para educação, aprendizagem e solução de problemas. Assim sendo, diferentes aspectos constituem os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, são eles descritos por Teixeira (2010 apud MORAES, 2012):

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.

Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas.

Aspectos socioculturais: os brinque-

dos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano.

A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvimento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

Os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo, mas deve-se voltar um olhar para que os jogos sejam pensados no sentido de ser apropriados a faixa etária que está sendo aplicado. Fantacholi (2011), denota que:

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e os outros, sendo parte importante do jogo, o rico arsenal de causar modificações de regras e adaptações em qualquer que seja a atividade, podemos dizer neste caso que as ações com o jogo devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transforme em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. (FANTACHOLI, 2011).

Friedrich Froebel (1782-1852) importante pedagogo da infância, foi um dos pioneiros na inclusão do brincar no sistema educativo por acreditar que as crianças deveriam aprender por meio da experimentação, prática e vivência. Froebel (2010 apud MOAES, 2012, p.49) defendia a ideia da pedagogia ativa, no qual a ação é a protagonista das práticas educativas. Segundo o autor a criança se desenvolve através do agir e produzir, dispensando o predomínio das práticas pedagógicas voltadas para o olhar e escutar.

Para que a aprendizagem através do lúdico ocorra de maneira efetiva, o educador enquanto facilitador, mediador, problematizador e propositor do processo de ensino e aprendizagem do sujeito, precisa ter ciência do planejamento, como consequência os objetivos precisam estar bem definidos, como também a organização do espaço físico e a seleção dos materiais. Assim sendo, as práticas lúdicas deverão oportunizar o desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento e a interação, para isso o educador deve atentar para as limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre o seu conhecimento prévio para uma atividade lúdica contextualizada e significativa.

Devemos ressaltar a importância de haver um equilíbrio entre a aplicação das duas práticas relativas ao brincar da criança no contexto escolar. O brincar livre da criança é relevante em razão do despertar do conhecimento no nível de desenvolvimento real, uma vez que são revelados os conhecimentos prévios dos sujeitos. Assim, o educador tendo ciência do desenvolvimento real da criança poderá realizar o planejamento do brincar dirigido, oportunizando o permear do nível de desenvolvimento real para o potencial. Sendo o educador enquanto mediador fundamental para o desenvolvimento proximal da criança. É através do brincar dirigido que a criança irá desenvolver uma aprendizagem significativa, visto que propicia o domínio do conhecimento e aprendizagem, resultando em desenvolvimento.

Segundo Maluf (2009 apud MORAES, 2012) a atividade lúdica pode acontecer de forma solitária e/ou solitária compartilhada, e cooperativa e/ou cooperativa complexa:

Solitária: o brincar da criança é individual, nesse momento ela vivencia a exploração do mundo, as formas, as texturas, os sons, as cores, os espaços, as possibilidades de seu corpo etc. a fim de conhecer e descobrir o seu próprio eu.

Solitária compartilhada: o brincar ainda é individual, porém surge o interesse nas atividades de outras crianças. É através da observação que a criança demonstra seu interesse pelo brincar do outro. As atividades nessa fase estão ligadas ao desenvolvimento psicomotor da criança. Cooperativa: o brincar da criança passa a ser compartilhado. As atividades agora são realizadas em conjunto, há predominância do trabalho em grupo. Nessa fase o brincar refere-se à ordenação dos aspectos corporais com os espaços temporais.

Cooperativa complexa: o brincar está relacionado à ideia de regra. E as atividades são realizadas em grupo, porém o bom desempenho na atividade depende do conjunto do grupo. Nessa fase a criança apresenta uma motricidade bem desenvolvida e brinca de faz de conta, manifestando suas ações numa esfera imaginativa que combina situações reais com elementos fantasiosos.

Fica evidente o quanto a prática lúdica no contexto escolar é relevante para o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Sobretudo por configurar-se como um poderoso instrumento de socialização e fonte de conhecimento, visto que o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) se constitui como fenômeno cultural e social, oportunizando a troca de experiências entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim sendo, a escola enquanto espaço lúdico deve representar um ambiente estimulante e motivador para a expressividade criativa da criança, propician-

do a aquisição do conhecimento mediante o prazer acompanhado por vivências significativas.

Para Brito (2010), "o conteúdo a ser aplicado deve ser vinculado às características socioculturais da comunidade a qual pertence a escola ou creche, de modo atender às necessidades e expectativas". Quanto mais próxima estiver a realidade da comunidade e a escolha desse conteúdo, maior a possibilidade de criar um ambiente positivo e de forte conotação afetiva.

Kishimoto (2008, p.24) denota que "Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas".

O jogo pressupõe um ponto de partida que chamamos de cultura lúdica, é ela que determina o andamento e o desencadear da brincadeira, a cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada a cultura geral de onde e de quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo estático – ressignificada a todo o tempo, não haveria como a cultura lúdica ser algo fixo.

A imaginação, o mundo do faz de conta e as brincadeiras na escola se tornam cada vez mais importantes para o processo educacional, já que tudo colabora para as várias linguagens.

A ação de brincar não pressupõe a utilização apenas de elementos do imaginário, pode-se também combinar situações reais vivenciadas com outras do universo da imaginação. Essa adesão do real com o imaginário promove a recombinação criativa das experiências vividas com suas ideias virtuais e também dos materiais como que se brinca; estes podem receber a denominação de brinquedo. Como afirma Brougére (1995, p. 32):

A brincadeira pode ser vista como uma forma de interpretação que a criança fez sobre o brinquedo, ele não condiciona as ações da criança, mas oferece um suporte que poderá ganhar inúmeros significados a partir do imaginário e de acordo como o decorrer da brincadeira.

A utilização do brinquedo com a finalidade pedagógica na educação infantil é importante para pensar na relevância existente na utilização desses materiais no processo de desenvolvimento da criança e também de sua aprendizagem. Quando se trata de crianças no nível pré-escolar, o fato de que elas aprendem de modo intuitivo durante os processos de interação com as ações que acontecem ao seu redor e o brinquedo pode interferir de forma positiva no momento dessa aprendizagem.

O PAPEL DO BRINCAR LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

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

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

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

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

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

Uma criança que não vivencia sua infância por completa, não goza de estímulos para enfrentar a vida e acaba criando bloqueios referentes a diversos aspectos sociais e afetivos. É no brincar e apenas no brincar, que a criança libera sua criatividade, aprende novos conceitos, encontra saídas para diver-

sos sentimentos e dificuldades, que possam estar sentindo e não conseguem expressarem por desconhecerem tais sentimentos, além de adquirirem informações para terem um crescimento saudável.

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

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

O OLHAR DO PROFESSOR PARA O LÚDICO

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

Brincar é um dos mecanismos que garante ao indivíduo expor sua imaginação e trazer algumas situações de sua realidade. Por isso, se torna uma atividade que não se limita ao real. É uma cultura rica, complexa e diversificada, que consegue um excelente resultado ao fazer a integração com o lúdico, valorizando sua liberdade e desejo de expressão da natureza infantil. "[...] Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver." (MACHADO, 2001, p.23).

A existência de diversas brincadeiras e a busca em incluí-las na Educação Infantil possibilita desenvolver e ao mesmo tempo formar crianças para sua realidade social e o lugar que elas ocupam na sociedade.

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

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

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

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

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

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

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

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

Deve-se entender também que a criança precisa de orientação para seu desenvolvimento, a percepção do professor para levar em consideração que a criança tem inúmeras formas de se apropriar de diversos tipos de conhecimentos diante daquela brincadeira específica. Sobretudo, reconhecendo a importância do olhar adulto sobre as brincadeiras infantis, não podemos diminuir a significância do brincar livre e espontâneo, sendo que este também auxilia na evolução social, afetivo e cognitivo da criança. Ao enxergarmos os benefícios dos dois aspectos tanto a brincadeira livre ou espontânea quanto aquelas em que há a participação do adulto

vemos que ambas devem estar no dia a dia na educação das crianças.

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

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

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

Percebe-se que a brincadeira aponta importantes meios que intervém no sucesso e no constante desenvolvimento da criança, transmitindo para o imaginário uma situação vivida na realidade. Dessa forma, a brincadeira deve ser adotada como uma cultura lúdica infantil, para que as crianças possam compartilhar suas brincadeiras, seus jogos e histórias para estimular a curiosidade das crianças. Quando coibimos a criança de brincar além de fecharmos a porta de sua liberdade, fechamos também a porta de seus sentimentos, que se não conseguirem expor quando criança acabará expondo quando adultos, muitos adultos sofrem por não ter vivido sua infância por completo, acarretando em pais irresponsáveis ou que tem dificuldades em concentrar seus esforços na responsabilidade de cuidar da sua família. Por isso estimular a brincadeira na educação infantil se torna primordial.

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

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

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

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

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

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

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO, 1995, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, principalmente no período pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimen-

to proximal, o que significa voltar-se para as possibilidades de crescimento da criança.

Enquanto a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua autoimagem e conhece um outro ser que não seja ela própria.

Para Vygotsky (1989, p. 87), a "brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente". Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1987, p. 6), "brincando a criança é capaz de assimilar o mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta".

Para esses pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais, educadores devem ter essas mesma visão do brincar, para a partir desse pressuposto construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, pois brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu comportamento habitual. Trazendo para sua vivencia situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza por meio do faz de conta.

Ao brincar de ensinar com um quadro de giz e seus amigos como se fossem os estudantes, a criança cria neste jogo regras de conduta, passando a exigir por meio do brincar, respeito e conduta em sala de aula, que são atitudes esperadas delas mesmas em seu dia a dia, conduzindo ao aprendizado e socialização.

Os jogos e as brincadeiras trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

A verdadeira aprendizagem não se faz apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas também por meio dos jogos e brincadeiras, que muitas vezes acrescentam ao currículo escolar uma maior energia de situações que ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir o conhecimento.

Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, neles homem consegue construir sua personalidade utilizando a autonomia que esses recursos oferecem, objetivando o desenvolvimento integral da criança, por meio de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e ritmo de cada um.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais alegres, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos, levando a um aprendizado significativo. Segundo Vygotsky (2007):

> O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122)

Por meio da brincadeira a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe.

O desenvolvimento ocorre do social para o individual e as etapas passam a ser compreendidas, levando-se em conta os aspectos históricos e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as situações vivenciadas pelas crianças, os jogos e as brincadeiras devem sempre fazer parte dessa vivência, ajudando no desenvolvimento da psicomotricidade, pois as crianças começam a conhecer como funciona a realidade, composta por regras e valores, de uma forma divertida e prazerosa, conduzindo o trabalho pedagógico e psicomotor para métodos mais satisfatórios de aprendizagem.

As brincadeiras e os jogos podem ser utilizados em vastos conteúdos como auxilio na alfabetização, desenvolvendo aspectos como psicológicos, físicos e sociais. Ao direcionarmos uma brincadeira sempre estaremos colaborando para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa, como já refletido anteriormente.

Ao se aplicar os métodos lúdicos motivamos as falas das crianças, a escrita, bem como as linguagens matemáticas e outras que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Portanto, os professores devem planejar as atividades lúdicas para trabalhar em

suas aulas, pensando no desenvolvimento psicomotor, fazendo o seu planejamento de acordo com essas atividades.

Desde pequena a criança já tem a necessidade de brincar, é uma interação da criança por mais que seja uma criança que não tenha condições de comprar brinquedos prontos, ela cria de acordo com a imaginação seu próprio brinquedo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Ieda. John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.

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

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

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincarcomo-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 15 jul.2022.

BRASIL. Magistério/Secretaria Municipal de Educação. N.5-SP: SME/COPED, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil.

Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 09 jul.2022.

CAVALCANTE, Camila. Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

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

HRIDIOMAS. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavrabrincar/>. 2018. Acesso em: 05 jul.2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1995. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644 269/11695>. Acesso em 17 jul.2022.

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

LIANE. Maria Grigolo Klassmann. O lúdico no processo de aprendizagem de criançasadaaeducaçãoainfantil.a2013.aDisponívelaem:a< http://repositorio.ro ca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4499/1/MD_EDUMTE_2014_2_129.pdf>.

Acesso em 19 jul.2022.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. 4 ed. São Paulo, Loyola, 2001.

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

Vozes, 2003.

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

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

RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívelaem:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comu nicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 Jan 2020.

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

Acesso em: 09 Jan 2020.

UJIIE, Najela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. 2008. Disponível em:

<http://revistas.uncentro.br/index.php/analecta/view/1743/1590>. Acesso em:

10 Fev 2020.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora:

Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela, Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

(coleção questões da nossa época; v.48).

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

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

AVALIAÇÂO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

IZABEL CRISTINA MOTA ESPINOSA

RESUMO:

A importância da educação de adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência cientifica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão critica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo se para rezar ou para discutir seus direitos, nada pode escapar a curiosidade arguta dos educadores envolvidos na pratica da educação popular.

Palavras- chave: Educação Popular, Educadores, Eja.

ABSTRACT:

The importance of the of adult education will move in the direction of popular education as reality begins to make some demands on the sensitivity and the scientific competence of teachers and educators. One of these requirements has to do with the critical understanding of educators than has occurred in the daily lives of the popular medium.

It is not possible to educators and educators think just learning procedures and the content to be taught the popular groups. The content to be taught cannot be entirely strangers to that daily. What happens, in the Middle, on the outskirts of the popular cities, in the fields – urban and rural workers flocking to pray or to discuss their rights, nothing can escape the curiosity arguta educators involved in the practice of popular education.

INTRODUÇÃO

Ponderando que, ir à escola, para um jovem ou adulto, é antes de tudo um desafio, um projeto de vida. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, o aluno da EJA volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança, aflição, desvalorização pessoal e de fracasso frente aos novos desafios que se impõem. Esse contexto escolar exige a construção de novos conhecimentos e novos métodos de avaliação devido à especificidade da população atendida.

A avaliação, nesta perspectiva, visa contribuir para a compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos, com vistas às mudanças necessárias para que esta aprendizagem se concretize e a escola se faça mais próxima da comunidade, da sociedade como um todo, no atual contexto histórico e no espaço em que os alunos estão inseridos.

A avaliação é uma tarefa necessária e permanente no trabalho docente que deve acompanhar todos os processos de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. É uma reflexão sobre o nível de qualidade escolar tanto do professor quanto do aluno. Em muitas escolas, leva-se em consideração o aspecto qualitativo, mas este não é preponderante sobre o quantitativo.

Em outras palavras, a quantidade entendida como acumulação de conhecimentos continua a ter mais peso que os aspectos qualitativos, que muitas vezes não são interpretados adequadamente, representando apenas o comportamento do aluno. Avaliar o aproveitamento não é uma tarefa simples. Ao atribuir uma nota ou menção no final de um período, deve-se levar mais em conta o que o aluno fez durante todo o curso do que o resultado obtido em provas. Alguns professores trabalham uma unidade de estudo, fazem a verificação do aprendido, atribuindo conceitos ou notas aos resultados que, em si, devem simbolizar o valor do aprendizado do educando e encerra-se aí o ato de avaliar.

O símbolo que expressa o valor atribuído pelo professor ao aprendido é registrado e, definitivamente, o educando permanecerá nessa situação. Dessa forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para repensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento da avaliação deveria ser um "momento de fôlego" na escalada para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como, no caso, a aprendizagem.

ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS

Alfabetizar jovens e adultos não é um ato apenas de ensino e aprendizagem, é a construção de uma perspectiva de mudança; no início, época da colonização do Brasil, a pouca escola existente era para privilégio das classes média e alta, nessas famílias os

filhos possuíam acompanhamento escolar na infância; não havia a necessidade de uma alfabetização para jovens e adultos, as classes pobres não tinham acesso à instrução escolar e quando a recebiam era de forma indireta, de acordo com Ghiraldelli Jr. (2008), p. 24 a educação brasileira teve seu início com o fim dos regimes das capitanias, ele cita que:

A educação escolar no período colonial, ou seja, a educação regular e mais ou menos institucional de tal época, teve três fases: a de predomínio dos jesuítas; a das reformas do Marquês de Pombal, especialmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil (1808- 1821). O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação da fé cristã. (Ghiraldelli Jr. 2008, p. 24).

A história da educação de jovens e adultos no Brasil no período colonial se deu de forma assistemática, nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas. Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas, neste período, Pombal organizava as escolas de acordo com os interesses do Estado, com a chegada da família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco que já não era amplo.

Após a proclamação da Independência do Brasil foi outorgada a primeira constituição brasileira e no artigo 179 dela constava que a "instrução primária era gratuita para todos os cidadãos"; mesmo a instrução sendo gratuita não favorecia as classes pobres, estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém, inacessível a quase todos, no decorrer dos séculos houve várias reformas, Soares (2002), p. 8 cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino. (Soares 2002, p. 8).

A constituição de 1934 não teve êxito, Getúlio Vargas o então presidente da república tornou-se um ditador por meio do golpe militar e criou um novo regime o qual chamou de: "Estado Novo", sendo assim cria-se uma nova constituição escrita por Francisco Campos. Ghiraldelli Jr. (2008), p. 78 cita que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (Ghiraldelli Jr. 2008, p. 78).

A constituição de 1937 foi criada com o objetivo de favorecer o Estado, o mesmo tira a sua responsabilidade; uma população sem educação (educação para poucos) torna a sociedade mais suscetível a aceitar tudo que lhe é imposto; logo se entende que esta constituição não tinha interesse que o conhecimento crítico se propagasse, mas buscava favorecer o ensino profissionalizante, naquele momento era melhor capacitar os jovens e adultos para o trabalho nas indústrias.

Um dos precursores em favor da alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire que sempre lutou pelo fim da educação elitista, Freire tinha como objetivo uma educação democrática e libertadora, ele parte da realidade, da vivência dos educandos, segundo Aranha (1996), p. 209: Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente.

O homem iletrado chega humilde e culpado, mas ao poucos descobre com orgulho que também é um "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma.

Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. Na época do regime militar, surge um movimento de alfabetização de jovens e adultos, na tentativa de erradicar o analfabetismo, chamado MOBRAL, esse método tinha como foco o ato de ler e escrever, essa metodologia assemelha-se a de Paulo Freire com codificações, cartazes com famílias silábicas, quadros, fichas, porém não utilizava o diálogo como a de Freire e não se preocupava com a formação crítica dos educandos.

A respeito do MOBRAL; Bello (1993) cita que: O projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país. A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, por meio de seus diversos Programas. A história da Educação de jovens e adultos é muito recente, durante muitos anos as escolas noturnas eram a única forma de alfabetizá-los após um dia árduo de serviço, e

muitas dessas escolas na verdade eram grupos informais, em que poucos que já dominavam o ato de ler e escrever o transferia a outros; no começo do século XX com o desenvolvimento industrial é possível perceber uma lenta valorização da EJA.

O processo de industrialização gerou a necessidade de se ter mão de obra especializada, nesta época criou-se escolas para capacitar os jovens e adultos, por causa das indústrias nos centros urbanos a população da zona rural migrou para o centro urbano na expectativa de melhor qualidade de vida, ao chegarem aos centros urbanos surgia à necessidade de alfabetizar os trabalhadores e isso contribuiu para a criação destas escolas para adultos e adolescentes.

A necessidade de aumentar a base eleitoral favoreceu o aumento das escolas de EJA, já que o voto era apenas para homens alfabetizados. Na década de 40 o governo lançou a primeira campanha de Educação de adultos, tal campanha propunha alfabetizar os analfabetos em três meses; dentre educadores, políticos e sociedade em geral, houve muitas críticas e também elogios a esta campanha, o que é nítido e que com esta campanha a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim desta primeira campanha, Freire foi o responsável em organizar e desenvolver um programa nacional de alfabetização de adultos, porém com o golpe militar o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime; assim a EJA volta a ser controlado pelo governo que cria o MOBRAL conforme foi citado anteriormente.

O ensino supletivo foi implantado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71. Nesta Lei um capítulo foi dedicado especificamente para o EJA. Em 1974 o MEC propôs a implantação dos CES (Centros de Estudos Supletivos), tais centros tinham influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento. Em 1985, o MOBRAL findou-se dando lugar a Fundação EDUCAR que apoiava tecnicamente e financeiramente as iniciativas de alfabetização existentes, nos anos 80 difundiram-se várias pesquisas sobre a língua escrita que de certa forma refletiam na EJA, com a promulgação da constituição de 1988 o Estado amplia o seu dever com a Educação de jovens e adultos. De acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada igualmente, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Na década de 90 emergiram iniciativas em favor da Educação de Jovens e adultos, o governo incumbiu também os municípios a se engajarem nesta política, ocorrem parcerias entre ONG´S, municípios, universidades, grupos informais, populares, Fóruns estaduais, nacionais e por meio dos Fóruns a com base em 1997 a história da EJA começa a ser registrada no intitulado "Boletim da Ação Educativa". É notório que nesta fase da história da Educação Brasileira, a EJA possui um foco amplo, para haver uma sociedade igualitária e uma Educação eficaz é necessária que todas as áreas de Educação sejam focadas e valorizadas, não é possível desvencilhar uma da outra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº9394/96, em seu artigo 37, define que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria". Busca, portanto, restabelecer um direito constitucional historicamente negado a esta população que apresenta uma diversidade cultural, política e social peculiar. Na educação de jovens e adultos percebe-se que a avaliação ainda revela um caráter excludente na medida em que o conhecimento de mundo e a diversidade cultural dos alunos não são respeitados.

Alguns professores ainda não reconhecem a heterogeneidade presente em sala de aula e o contexto em que os alunos estão inseridos, aplicando um tipo de avaliação meramente classificatório. Assim, a concepção de que a educação de jovens e adultos volta-se para a inclusão das camadas populares é quebrada, uma vez que não há valorização da autoestima, da identidade e da construção de uma cidadania em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pela desigualdade educacional e social.

Para um curso de jovens e adultos, em que se está trabalhando com princípios claros, a avaliação deve estar a serviço da construção do conhecimento, por meio do confronto dos saberes diferentes, e o "erro" deve ser analisado com base de um contexto. Para Hoffmann (1993), p. 65:

Sem tomar a tarefa como um momento terminal e, sim, como um elo de uma grande corrente, tanto os „erros dos alunos como as dúvidas dos professores em interpretá-los, retornarão à sala de aula para serem discutidos por todos, elementos importantes e positivos na continuidade das ações desenvolvidas, de outras tarefas propostas. (Hoffmann 1993, p. 65).

Nesse sentido, o momento da correção passa a existir como um momento de reflexão sobre as hipóteses que vierem sendo construídas pelo aluno e não para considerá-las como definitivamente certas e erradas. Um "erro" mal interpretado gera preconceitos, causando frustrações e limitações nos alunos. Assim, é necessário propor aos alunos atividades desafiantes, que os levam à reflexão e não à reprodução de pensamentos.

O papel do avaliador, nessa perspectiva de trabalho, é papel de todos. É necessário construir espaços de valorização da diversidade cultural, para os quais a visão de ava-

liação numa perspectiva diagnóstica representa uma contribuição relevante, auxiliando o avanço e o crescimento da educação. Do contrário, uma avaliação final representará simplesmente uma classificação que condena, pela segunda vez, os grupos de universos culturais diferenciados ao fracasso e à exclusão. Segundo Haddad (1997), a Lei nº 9394/96 procura definir a EJA como complementar, já que ainda existe um alto percentual da população que não tem acesso à educação na idade adequada. Por isso, a população precisa recorrer aos programas que diminuem a defasagem por idade ou série.

De acordo com Di Pierro (2005), a EJA visa, sob o aspecto legal, à tentativa de cumprimento do direito à educação para todos, conforme a Constituição de 1988, possibilitando com isso, um pequeno avanço no percurso histórico educacional brasileiro. Porém, para minimizar as descontinuidades dos estudos destes estudantes seriam necessárias medidas permanentes em políticas públicas. Isso porque a EJA ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira, empreendida na segunda metade da década de 1990, quando os condicionamentos de ajuste econômico na educação adotaram uma estratégia de focalização de recursos em favor da educação.

Para aumentar, flexibilizar, diversificar e qualificar as oportunidades educacionais o lugar da educação de jovens e adultos na política educacional brasileira deve ser revisto, sendo muitos os desafios a serem enfrentados como a qualidade da formação oferecida.

Haddad e Di Pierro (2000) indicam que a EJA ganhou identidade, especialmente, após a segunda metade do século XX com a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a EJA e que a LDB, em 1996, sugere que a aprendizagem escolar pode ocorrer ao longo de toda a vida e não só na infância, sendo a educação escolar é uma condição de inserção do jovem e do adulto na construção da sociedade.

Compreendendo que a educação é capaz de responder às defasagens do passado e que pode reconhecer no jovem e no adulto um sujeito, de plenos direitos, que necessita da educação para que possa transformar sua vida, a EJA torna-se fundamental para a construção de cidadania. A interpretação legal da educação para adultos formula que se deve considerar, também, as características sociais deste público.

No caso dos sujeitos que compõem a EJA, estes são estudantes, na maioria, de baixa renda e sobre essas características Arroyo (2005) narra que apenas nas últimas décadas e, de modo bastante descontínuo, os jovens e adultos começaram a ser incorporados, formalmente, na pauta de preocupações da educação brasileira, dando origem à necessidade de preencher falhas teóricas e práticas na educação destes, porque é um grupo diferenciado dos demais, por estar fora do padrão em relação à idade/série escolar e por seus estudantes serem trabalhadores.

Se a realidade vivida pelos alunos não os afasta do trabalho diário, as salas da EJA se caracterizam também, pelo fato que a maioria dos alunos são trabalhadores que chegam para as aulas após um dia intenso de trabalho. Arroyo (2005) afirma, ainda, que o investimento em educação de adultos possa favorecer o desenvolvimento humano, motivo pelo qual deveria receber mais recursos para seu desenvolvimento estrutural, investimentos na ampliação, manutenção e recuperação das escolas, bem como na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Tudo isso em razão ao cumprimento dos objetivos da escola, que é oportunizar o desenvolvimento, participação e autonomia do estudante, cultivando neles recursos para superar dificuldades cotidianas, além de mostrar o valor da educação. Com isso, o lugar de aprender como a escola, uma instituição cultural, deverá possuir atividades, modos e atitudes específicos de perceber a cultura, de ensinar e de aprender.

Deve ser concebido como um espaço em que ocorram relações entre os processos cognitivos, os instrumentos culturais criados pelo homem e o processo de escolarização, que envolvam diferentes práticas culturais e subentenda-se a aprendizagem, não só como conteúdos escolares, mas também com significado de ser aluno (Guimarães; Cardoso, 2013).

Compreende-se que a EJA tem o propósito de levar aos alunos conteúdos selecionados e direcionados ao seu dia a dia, acelerando, desta maneira, o tempo escolar. Os temas abordados devem ser aqueles com os quais estão vivenciando, podendo aliar os conhecimentos cotidianos e pessoais, com os que a escola possa a vir lhe oferecer.

Considera-se a significação dada por Silva, Ferreira e Ferreira, (2012) que nessa modalidade de ensino existem três funções básicas: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. A função reparadora prevê a inserção do aluno jovem e adulto no meio escolar oferecendo ensino de qualidade, isso vai além do acesso dos jovens e adultos, no contexto escolar, resguardando os seus direitos que lhes foram negados na idade correta. O ensino de qualidade prevê que ele possa obter um bem real, social e simbolicamente importante.

A segunda função que é a equalizadora, a qual prevê a chance de se dar oportunidades iguais para todos na sociedade. A EJA desempenha, com isso, um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos de diferentes faixas etárias, os quais terão oportunidade de desenvolver novas habilidades,

trocar experiências que só a escola proporciona e ainda ter acesso a novas formas de trabalho e cultura. E, finalmente, uma função qualificadora, que faz referência à educação permanente. O indivíduo pode colocar-se em busca da educação contínua que repercute no enfrentamento de todas as formas de exclusão social.

A EJA deve ser vista, ainda, como uma prática para a liberdade, realizando-se uma didática na qual o estudante possa se expressar de modo criativo e autônomo, articulando conhecimentos da escola com os saberes individuais, na busca pela interação do homem com o mundo e ainda possibilitando-o a levantar expectativas para o futuro (Silva; Prado; Brito 2006).

Vilanova e Martins (2008) concordam com a compreensão da EJA, num sentido mais amplo, nos mais diversos processos de formação, continuada e permanente, formais e informais que decorrem em quase todos os espaços de convívio social, para formar indivíduos capazes de se apropriarem das múltiplas linguagens presentes na sociedade e de estabelecerem um diálogo entre essas linguagens e suas experiências de vida e de trabalho.

Com isso, Di Pierro (2005) lembra que o trabalho educativo realizado com o aluno da educação de jovens e adultos é um fenômeno complexo que busca a emancipação política e autônoma do educando por meio de práticas educativas, em diferentes tempos pedagógicos, buscando apoiar a formação humana e deve ser construído e orientado pelos princípios da autonomia. Para o estudante adulto há de se considerar que a educação não se resume à aprendizagem cognitiva. Ela envolve as aprendizagens sociais e demais áreas de formação do indivíduo.

Nesse contexto, Bortollini (2012) argumenta que não convém subestimar a potencialidade desses alunos por terem trajetórias escolares incompletas como as dos alunos evadidos, reprovados, defasados, com baixa autoestima ou com problemas de aprendizagem. Para o autor, é necessário buscar um ensino que privilegie a interação e valorização de diferentes vivências, já que acredita que além de uma aprendizagem significativa, a escola pode proporcionar a confiança e a segurança pessoal. Um novo paradigma para a EJA sugere que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal, mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais solidárias, justas e pacíficas.

Oliveira (1999, p.60-61) ressalta que o adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente: "Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas".

A escola para os alunos adultos demanda ter um sentido real, com isso deve-se selecionar conteúdos direcionados ao dia a dia. As aulas necessitam ser proveitosas a fim de que o aluno da EJA busca acelerar a aquisição de conhecimento e abreviar o tempo escolar.

Grande filósofo e educador brasileiro Paulo Freire em conjunto com uma equipe de educadores, se empenhou em particular à Educação de Jovens e Adultos com a finalidade de gerar modificações sociais. Lutou por um ideal para mostrar que alfabetização é essencial e fundamental para o conhecimento em geral e especialmente para a própria pessoa, para que ela tenha compreensão do mundo e da importância que elas têm no mundo e que, por meio da leitura, podem ser participantes de sua transformação.

O conceito de Freire era que a escola tinha de habilitar o educando para que pudesse "ler o mundo", unicamente assim, compreendendo a realidade do mundo e da cultura na qual está inserido, conseguiria correr atrás de benefícios para si. Segundo Aranha: ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é "fazedor de cultura" e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, daqueles que até então detém seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (Aranha, 1996, p. 209).

Os trabalhos de conscientização e de alfabetização eram realizados de acordo com o local escolhido. Assim que o local era escolhido, uma pesquisa era feita, por meio de entrevistas com os adultos que eram matriculados. As opiniões obtidas por meio de pesquisa a respeito da cultura local e dia a dia dos habitantes. Colhendo assim as ideias necessárias para iniciar o trabalho com os alunos (Colavitto, 2014).

Uma grande relação de palavras era conseguida no diálogo com os moradores e, por meio desse método obtinham-se as particularidades da linguagem usada naquele local. Assim, levando-se em consideração o "vocabulário" do educando, que funcionaria como escolha das "palavras geradoras", ou seja, elaborando signos específicos para cada comunidade.

Trabalhando essas palavras, de modo a ocorrer o processo de ensino aprendiza-

gem. Um minucioso estudo e planejamento dessas "palavras geradoras" era executado, de forma a permitir que por meio delas se realizasse e se colocasse em prática atividades de alfabetização, por meio de sílabas e vogais, possibilitando que dessa maneira os alunos viessem a formar palavras novas.

E de acordo se apresentassem as dificuldades e o método fosse se desenvolvendo, as dificuldades apresentadas seriam trabalhadas gradativamente. No desenvolvimento da aprendizagem, surgiam "palavras geradoras" que eram trabalhadas. O que possibilitava aos educandos a vivência cultural dentro de um processo representativo que lhe era conhecido e assim permitindo-lhes a compreensão das palavras, sua interpretação e assimilação.

Nesse sentido, quando falamos "em adultos em processo de alfabetização" no contexto social brasileiro, nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que as afastavam da escola, como a de que "mulher não precisa aprender" ou "saber rudimentos de escrita já é suficiente", ou ainda, pela seletividade construída intimamente na rede escolar que produz ainda hoje itinerários descontínuos de aprendizagem formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações limite nas quais os tempos de infância foi, via de regra, de trabalho e de sustento da família. (Mool, 2004, p. 11)

Paulo Freire elaborou uma orientação de alfabetização de jovens e adultos, clarificadora na qual o princípio básico era de: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O método foi usado por ele primeiro em Angicos e depois em São Paulo, em que ele colheu palavras do vocabulário do participante previamente, para então com base nessas palavras formadoras iniciar o processo de ensino, um processo de conscientização e compreensão do mundo por parte do alfabetizando. Freire descreve que:

Os sujeitos "têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. (...) Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão 'aceitam' fatalistamente a sua exploração" (Freire, 1997, p. 50-1).

Dentro dessa visão fica claro que o problema do alfabetizando é que sua realidade é construída a partir das práticas excludente da sociedade e não porque faltou-lhe vontade na prática da busca pelo conhecimento. O que acaba gerando um sentimento de desvalia e uma autoestima prejudicada. Autoestima Sendo a autoestima uma face do autoconceito faz-se necessário em um primeiro momento o conhecimento desse conceito e seus constituintes, com vista à compreensão da autoestima.

O autoconceito é formado segundo Medeiros (2012), a partir da "infância", por "fatores externos" que advém do contato direto com o ambiente e pessoas, e "fatores internos da vida do sujeito" suas crenças a respeito de si.

Definido ainda por Serra (1988, p.101) como a "percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, em razão a isso, forma de si". Portanto um autoconceito mal formado gera insegurança e baixa autoestima.

Entretanto o autoconceito tem uma especificidade que abarca uma definição entre o real e o ideal. Já que na visão de Cardoso (2012) o indivíduo se analisa como uma base conceitual real de si e outra ideal, ou seja, aquilo que ele apreciaria ser. Dentro desse construto do real e o ideal existe a autoestima, que atua diretamente na prática das atividades diárias do indivíduo ao passo que ser social, especialmente por esse ato envolver afeto e contato corporal. Por isso tornou-se um assunto de crescente interesse, devido à importância do fato de o indivíduo construir sua autoestima a partir da "avaliação de seus erros e acertos", vivenciando então sua vida diária fundamentada nesse preceito (Medeiros, 2012, p.126).

E partindo desse princípio de avaliação com base naquilo que realiza, julgando as suas ações, e, com isto estabelecendo um conceito sobre si, é que o indivíduo forma sua autoestima, conforme discorre Santana: De todos os julgamentos que fazemos, nenhum é tão importante e tão difícil quanto julgarmos a nós mesmos. Desse julgamento provém a autoestima. Ela pode ser alta ou baixa dependendo do nosso conceito, do meio que nos cerca e dos nossos sentimentos em relação a ela (2012, p.3).

O sentir-se bem consigo e a capacidade de acreditar em si, são fatores primordiais para que o indivíduo tenha um sentimento de valor que o possibilite gostar ou não de si. Possibilitando um valor de julgamento a partir da "avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?" (MOYSÉS, 2007, p.18). Esse valor de julgamento é determinante para o acreditar em si do indivíduo. Dentro dessa perspectiva de acreditar em si é que se estabelece uma das circunstâncias para adquirir a satisfação consigo e com os outros, a autoestima (Kroth, 2009).

O que irá permitir ao indivíduo ter um relacionamento adequado com o seu meio social e suas escolhas situacionais, definindo sua autoestima. Principiar-se-á acerca da autoestima desses alunos por uma fala muito pertinente do Rogers (1977), que diz que para o aluno aprender são necessárias três condições fundamentais: a empatia que irá permitir ao professor depreender o envolvimento do educando e assim fazer que ele se perceba entendido; a aceitação incondicional

do educando, que fará com que o mesmo se sinta aceito sem julgamentos; e por fim ser autêntico, possibilitando ao educando a percepção de ser aceito como é.

Sentir-se aceito na sua condição de estar voltando a sala de aula depois de muito tempo, quer seja na juventude ou na vida adulta, expõe uma condição de fracasso e falta de sucesso que pode por si só, ser desestimulante para o aluno da EJA, que se percebe desacreditado pela sociedade. Tendo em vista que: a sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem. (BRASIL, 2006, p.16).

Essa condição fragilizada do aluno da EJA pode ser mudada pelo professor; por meio primeiramente da aceitação irrestrita do educando, já que dessa forma estabelece um estratagema que possibilite uma mudança interior, como maneira de atender as exigências no novo ambiente no qual está se inserindo sem, contudo sentir-se desaprovado pelo meio (Libâneo, 1990). Assim o professor muda a situação do aluno ao oferecer-lhe um ambiente que o estimule a aprender e a se desenvolver, acreditando em si mesmo.

Nessa situação é de praxe que a autoestima seja trabalhada, de forma a conceder ao aluno prazer e estímulo nessa volta à sala de aula. Bem como ser utilizado o conhecimento que trazem consigo, a sua bagagem de vida. Diante disso, percebem que se faz necessário os conhecimentos trazidos pelos alunos da EJA, já que esses conhecimentos já adquiridos no decorrer da vida são de grande valia para seu desenvolvimento pedagógico.

A autoestima deve ser trabalhada diariamente em sala, é de fundamental importância para a permanência destes alunos que, timidamente, retornam aos bancos escolares, com a garra e a vontade de se formarem para "ser alguém na vida". O fracasso escolar está intimamente ligado à desmotivação, por parte dos alunos, no que se refere à continuidade dos estudos. (Alves, 2012, p.3).

Perfilando essa ideia é que Prandini (2004) traz o contexto de que o aluno ao passo que ser aprendente tem sua autoestima ligada diretamente ao que sente em relação aquilo que lhe está sendo ensinado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de jovens e adultos se inscreve no universo da chamada "educação popular", e, como tal, tanto pode derivar de iniciativas estatais ou particulares, conservadoras ou transformadoras, porque sua substancia e centralidade está no atendimento das camadas populares.

Celso Beisigel (1989) despertou muita polemica com esse conceito, porque, segundo ele, muitos consideravam como "populares' 'apenas o tipo de educação que defendiam e disseminavam. A virtude dessa concepção esta na constatação de que a finalidade - atendimento as camadas populares --, independentemente da intenção de seus autores (estatais ou comunitários, progressistas ou conservadores), gera, objetivamente, com a ampliação das redes e do acesso, transformações estruturais no interior do sistema educacional e da instituição escolar.

Repensar as práticas avaliativas precisa ser algo constante e inerente ao trabalho de todo o professor com o ensino e a aprendizagem. A busca de novas e diversificadas metodologias, deve delinear o planejamento das aulas, e, tão importante quanto essas práticas, é o perfil do professor da EJA, que é primordial para o sucesso da aprendizagem do aluno. Um olhar voltado para a especificidade desses alunos, para suas dificuldades frente aos novos desafios que se impõem, é necessidade no contexto social.

Oportunizar os alunos com os diferentes encaminhamentos metodológicos, de forma que possam aplicar os conhecimentos matemáticos conquistados de diferentes formas, é o papel de professor que almeja superar as fragilidades e que entende que as práticas avaliativas podem se fazer presentes, tanto como meio de diagnóstico dos processos de ensino e aprendizagem, quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica, sempre com uma dimensão formadora, uma vez que, o fim desse processo é a aprendizagem ou a verificação dela, mas também permitir que haja uma reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Sendo assim, é necessário buscar novos instrumentos de avaliação, compreendendo melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rosicley Aparecida Roque. A importância da autoestima na educação de jovens e adultos. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de A. A história da educação. São Paulo: Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília: Secretaria Nacional de Educação Básica, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Educação de jovens e adultos: parâmetros em ação. Brasília: MEC, 1990.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

BORTOLLINI, V. R. Buscando uma aprendizagem significativa a partir dos saberes e vivências dos educandos da EJA. Disponível em: Acesso em: Jan. 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº. 9394/96. MEC. Brasília. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000. Brasília: INEP / MEC. 2000.

BRASIL. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: Jan. 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: Out. 2014.

COLAVITTO, Nathalia Bedran. Educação de Jovens e Adultos (eja): A Importância da Alfabetização. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

DI PIERRO, M. C.; JÓIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes. Ano XXI, n. 55. Campinas. 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. Educação e Sociedade. v. 26. n. 92. p. 1115-1139, Edição Especial - Campinas 2005.

FERREIRA, S. P. A; DIAS, M. G. B. B. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. Psicologia, Teoria e Pesquisa. v. 18. n. 1. Brasília. 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GUIMARÃES V. P.; CARDOSO G. M. F. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. Educação e Pesquisa [On-line] 2013. 71 p. 39. Disponível em: . Acesso em: Jun. de 2014.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez. São Paulo. 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. v. 14. São Paulo. 2000.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993..

KROTH, Lídia Maria. Repetência e autoestima. São Paulo: 2009. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1197 Acesso dia 25 jan..2018.

LIBÂNEO, José Carlos. A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ª ed. São Paulo: Loyola, 1990.

MEDEIROS, Michelle K. M. R. A autoestima de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos. 2018.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Leitura e Escrita: análise da produção com ênfase no universitário. Tese (Doutorado em Psicologia Ciência e Profissão). Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1999.

SILVA S. A.; FERREIRA S. L.; FERREIRA D. M. A expectativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com relação à educação para o trabalho. 2014.

VILANOVA, R.; MARTINS I. Educação em ciências e EJA: Pela necessidade do diálogo entre campos e práticas. Ciência & Educação, v. 14. n. 2. p. 331-346. Rio de Janeiro. 2008.

INCLUSÃO DO TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DO BRINCAR E DA BRINCADEIRA

JAQUELINE DOS SANTOS SILVA

Resumo

A educação infantil primeira etapa escolar, precisa estar preparada para todos os alunos independentemente de suas diferenças, pois o processo de inclusão e conscientização começa desde cedo. O brincar e a brincadeira são os principais meio de interação e socialização na primeira infância e oferecem inúmeras oportunidades e possibilidades ao aprendizado das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, além de auxiliar no desenvolvimento corporal e metal dos mesmos.

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância da estimulação, intervenção e inclusão precoce do aluno autista na escola, mostrar como é essencial para o desenvolvimento da criança com Tea o convívio com seus pares e professores, pois no período escolar se promove a inclusão efetiva e participação de todos os envolvidos garantindo assim a socialização e desenvolvimento integral das crianças e a melhor forma para que isso ocorra é por meio do brincar.

Palavra-chave: autismo, educação infantil, socialização, inclusão e interação.

Introdução

O transtorno do espectro autista (TEA) é um problema psiquiátrico que costuma ser identificado na infância, na educação infantil. O distúrbio afeta a comunicação, capacidade de aprendizado, adaptação da criança e pode afetar também a socialização.

Dessa forma percebe-se a importância de constantemente dialogar sobre a inclusão, pois tem como objetivo garantir o direito a igualdade, respeito e valorização de todo ser humano, dando-lhe condições de dialogar e participar integralmente na sociedade. Esse processo de inclusão ganha bastante forca e apoio na vida escolar, que se inicia na educação infantil onde deve ser incluído e praticado de forma dinâmica e lúdica e levada para o resto da vida.

Deste modo, o foco é trazer as características e necessidades das crianças com autismo, mostrar o quanto é necessário trabalhar propostas inclusivas na educação infantil, explicar para as crianças o porquê das diferenças entre as pessoas de forma lúdica que podem ser adaptadas promovendo a participação de todos. O brincar é um grande aliado para garantir a inclusão da criança com TEA, pois é por meio do brincar que a criança desenvolve a imaginação, oralidade, amplia o esquema corporal, a memorização, solidariedade, respeito e controle emocional, t em a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural, a criatividade e imaginação, memorização, solidariedade e respeito e controle emocional.

Capitulo 1

O termo autismo foi mencionado inicialmente por Eugene Breuler, em 1911, para caracterizar os sintomas negativos e a alienação social de indivíduos que sofriam de esquizofrenia. mais tarde com uma publicação em 1943 o psiquiatra austríaco Dr. Leo Kanner descreveu o estudo realizado com 11 crianças consideradas especiais, mas que apresentavam comportamentos comuns como o isolamento e o apego à rotina, as descrições do Dr. Kanner foram tão precisas que sua definição de autismo continua sendo empregada até os dias atuais.

Conforme Mello (2004), o autismo é definido por certas alterações presentes na comunicação, na socialização e no comportamento. O isolamento é uma das características mais marcantes do autismo, a criança nasce aparentemente normal, e o distúrbio pode ser identificado quando não reage a estímulos.

Os estudos mostram que o autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, representa etiologias múltiplas e se caracteriza por graus variados de gravidade. O autismo é considerado uma alteração cerebral correspondente a uma desordem que compromete o desenvolvimento psiconeurológico, caracteriza-se por umas graves anomalias comportamentais, limitação ou ausência de comunicação verbal, falta de interação social e padrões de comportamento restritos, estereotipados e ritualizados. a manifestação dos sintomas ocorre antes dos três anos de idade e persiste durante a vida adulta, não pode ser detectado na gestação e também não é transmissível.

Para descobrir se uma criança é autista, é necessário esculta e observação da mesma por médicos especialistas e isso só será possível através do estudo das principais características apresentadas pela criança, dialogo com as famílias e relato da professora, é um trabalho coletivo e o diagnóstico precoce é muito importante para poder iniciar a intervenção especializada o mais rápido possível e assim dar qualidade de vida para a criança.

Indivíduos autistas apresentam comprometimento na interação social, que se manifesta pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais tais como o contato visual, a expressão facial, a disposição

corporal e os gestos. esse comprometimento na interação social manifesta-se ainda na incapacidade do autista de desenvolver relacionamentos com seus pares e na sua falta de interesse, participação e reciprocidade social. Há comprometimento na comunicação, que se caracteriza pelo atraso ou ausência total de desenvolvimento da fala. em pacientes que desenvolvem uma fala adequada, permanece uma inabilidade marcante de iniciar ou manter uma conversa. O indivíduo costuma repetir palavras ou frases (ecolalia), cometer erros de reversão pronominal (troca do "você" pelo "eu") e usar as palavras de maneira própria (idiossincrática).

Com relação às suas atividades e interesses, os autistas são resistentes às mudanças e costumam manter rotinas e rituais. É comum insistirem em determinados movimentos, como abanar as mãos e rodopiar. Frequentemente preocupam-se excessivamente com determinados assuntos, tais como horários de determinadas atividades ou compromissos.

Os autistas apresentam um desenvolvimento físico normal, sua dificuldade está presente nas relações sociais ou afetivas e gosta de viver em um mundo isolado, o autismo é classificado com diferentes graus de funcionamento, na média funcionalidade, a criança tem dificuldade de se comunicar e repete comportamentos, já na alta funcionalidade, os prejuízos são mais leves, podendo estudar, trabalhar e construir uma família. Para o autismo não existe uma causa totalmente conhecidas, porém, há evidencias de que haja predisposição genética.

A Maioria das crianças autistas necessitam de assistência e supervisão da parte dos adultos durante toda a sua infância. Os pais são indispensáveis como cuidadores e devem permanecer com a criança o maior tempo possível, estabelecendo com ela laços de confiança que são indispensáveis para o sucesso das etapas de desenvolvimento, que se encontram alteradas. O autismo como doença crônica que é, passa a ser considerada "a doença da família".

Estes pais manifestam-se, por vezes, culpabilizados e envergonhados pela doença da sua criança. o técnico de saúde deve ter essa noção e adequada sensibilidade para apoiar estes pais, quando os mesmos necessitam de cuidados especializados para a criança autista nas instituições que os acolhem, sejam hospitais, colégios, centros de saúde ou de reabilitação. Esses técnicos podem ajudar a reduzir a culpa e a vergonha que os pais sentem e nem sempre verbalizam.

A família da criança autista necessita de aconselhamento desde o início do distúrbio e na sua evolução, sendo incentivada a cuidar da sua criança em casa, na maioria das vezes. em alguns casos, são quase inexistentes os apoios psicológicos, sociais e econômicos. Ultimamente fala-se muito em cortes nos projetos que têm a ver com as crianças com necessidades especiais, essencialmente autistas. Contudo existem escolas primárias e autarquias com projetos direcionados a estas crianças.

Quanto mais cedo a criança com TGD (Transtorno Global de Desenvolvimento) puder antecipar o que acontece diariamente na escola, mais familiar e possível de ser reconhecida se tornará para ela a vivência escolar, tornando as primeiras manifestações da criança progressivamente menos frequentes (BELISÁRIO, 2010, p.23).

A Lei 12.764/2012 criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reconhece que o autista deve ser considerado pessoa portadora de deficiência, busca garantir o direito a qualificação e estímulos profissionais, medições, assistencialismo, e principalmente a Lei prevê, no seu artigo 7º, que: "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." E a lei não restringe essa penalidade à rede pública de ensino.

A Lei prevê expressamente no seu artigo 3º que o autista tem direito à educação e ao ensino profissionalizante. E ainda: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado."

Essa lei trouxe uma grande conquista as pessoas com TEA, deve fazer valer a mesma tornando diariamente eficaz nas práticas da sociedade atendendo assim as necessidades desses cidadãos.

Ainda existe uma grande dificuldade na sociedade em definir inclusão, deficiência, igualdade e equidade o que dificulta a mudança nas práticas e atitudes.

A inclusão envolve permitir o livre acesso de pessoas, além de garantir que todas se sintam à vontade para compartilhar seus pensamentos, sugestões e agir de acordo com suas personalidades. Acredita-se que a inclusão desempenha um importante papel tanto na educação quanto na sociedade em geral, pois busca garantir a desigualdade e exclusões e assim garantir o direito de uma qualidade de vida a todas as pessoas.

Igualdade é a ausência de diferença, é o direito igualitário a qual todo ser humano tem, quando todas as partes estão nas mesmas condições, possuem o mesmo valor ou são interpretadas a partir do mesmo ponto de vista, seja na comparação entre coisas ou pessoas.

Equidade é buscar por igualdade através de processos e práticas que entendam que cada jornada é individual, encontrar meios para que todos possam usufruir das mesmas oportunidades de forma eficaz e significativa, exercendo assim a justiça fazendo valer o direito de todos.

Deficiência é qualquer tipo de perda ou anormalidade que limite as funções físicas, sensoriais ou intelectuais de uma pessoa, ou seja, está relacionado as disfunções psicológica, fisiológica ou anatômica do ser humano, as deficiências podem ser divididas em várias formas e tipo que causa impedimentos de longo prazo, sejam eles de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que prejudica sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade com as demais pessoas.

Para que todos os direitos sejam garantidos para todos os temos devem ser definidos e claros para da sociedade, comunidades e pessoas envolvidas fazendo valer as diferenças, individualidades e deficiência respeitando a todos dentro de suas limitações.

A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática a qual todos tem direitos igualitários. Igualdade é a garantia de oportunidades iguais a todos independente de classe social, deficiências, classe racial, etc.

Considerando a educação como um bem público e dever do Estado, deve ser direito assegurado e compartilhado por todos. Devemos nos atentar a uma pratica pedagógica de qualidade, garantindo a igualdade na diversidade e respeitando o direito de aprendizagem na individualidade. (Currículo da Cidade: Educação Infantil. SP, 2019)

Portanto os profissionais da educação precisam ter uma certa dinâmica (modificação do ambiente e o suporte de material pedagógico adequado) para permitir a realização diária de tarefas que a criança é capaz de executar, diminuindo o grau de frustração e promovendo relações significativas com as atividades e com os contextos, melhorando nelas a capacidade autônoma de desempenho em contextos variados, nomeadamente na turma a que cada uma pertence, em casa com a sua família, ou noutros espaços generalizando as competências aprendidas de forma a otimizar as aprendizagens.

É importante manter uma comunicação saldável com a família, alunos e profissionais na escola onde o aluno com TEA está inserido para que ele se sinta acolhido e pertencente ao território, conversar constantemente com todos os envolvidos sobre as dificuldades e individualidades das crianças evitando assim desconfortos futuros e rotulação que aprisionam emocionalmente e fisicamente as crianças pois todos são seres igualitários com suas especificações e principalmente dotados de muitas potencialidades.

A aprendizagem é individual no aluno, cada criança aprende no seu tempo e do seu jeito, ela tem um nível maturacional diferente e uma forma de interagir com o seu meio. Consequentemente, o estimulo que possibilita a construção do conhecimento é absolutamente individual e o brincar para a criança é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende corpo e mente, e nas crianças o brincar vem carregado de intencionalidade pessoal e social que acontece direta ou indiretamente.

O currículo funcional tem a finalidade de ser facilitador de aprendizagem e ajuda atribuir ao autista o desenvolvimento de suas habilidades a partir de uma adaptação das atividades, brincadeiras e interações tanto de funções úteis no seu cotidiano e escolar, facilitando seu emprenho e inclusão social.

O brincar é essencial para a criança, e pode ser considerada uma forma de linguagem, um modo de expressão, pois é através do ato de brincar que ela revela seus mais profundos anseios e vontades, brincando a criança se desenvolve, socializa, interage e aprende. É uma ação livre da criança, pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, com brinquedo ou sem, de forma coletiva ou individual, ao brincar ela satisfaz as necessidades que surgem no seu cotidiano, se expressa, se sente livre e autônoma das suas atitudes e imaginação, pode transformar e produzir novos significados. O brincar é uma necessidade básica e um direito de todos, é uma experiência humana e rica. Além do brincar os espaços, os tempos e as materialidades são mediadores das aprendizagens de todas e quaisquer crianças.

Brincar é um meio privilegiado de inclusão das crianças com ou sem deficiência, de diferentes classes sociais, etnias e gêneros. Ao brincar, aprende-se a incluir, a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante. (Currículo da Cidade de São Paulo, 2019, p. 94)

Moraes (2015), “o brincar desempenha um papel importante na socialização e interação da criança, permitindo que a criança aprenda a compartilhar, cooperar, a comunicar-se, desenvolver a noção de respeite um pelo outro”.

A atuação do professor é importante, o seu papel é aproximar o aluno do conhecimento e esse conhecimento do aluno. Nesse sentido, o centro do interesse é a reação professor/aluno e não apenas o aluno. O professor tem que ser um especialista em interagir com o aluno, sua preocupação deve estar em disponibilizar possibilidades de aprendizagem mais eficiente e menos trabalhosa para

a criança. Ele é o orientador, facilitador da aprendizagem, e sua aula deve ser centrada no aluno como participante ativo do seu próprio desenvolvimento, respeitando sempre as individualidades das crianças, observando e escultando as necessidades dos mesmos gerando assim a inclusão de todos.

O papel do professor é eliminar as barreiras que possam impedir a participação de todas as crianças no grupo, além de buscar apoio para encontrar formas para que elas consigam participar e brincar com as outras crianças.

(Currículo da Cidade Educação Infantil, São Paulo, 2019, p. 94).

Desse modo, Kishimoto (2010) afirma que "o brincar é a atividade principal do dia a dia da criança". O brincar acontece de forma livre, as crianças não brincam apenas por diversão, faz parte da sua vida das suas experiencias, assim ao brincar a criança cresce, se conhece e se expressa de forma prazerosa, descobre suas preferencias, necessidades e particularidades, e até se desafia para superar seus medos e seus limites.

E por último, mas de extrema importância às rotinas, devem ser incluídas no dia a dia do autista para que ele já possa preparar as suas futuras ações e saber o que o aguarda, se organizar mentalmente, permitem processar informação de forma mais eficaz facilitando a aprendizagem, pois podem ser usadas numa variedade de situações e eventualmente alteradas.

Em suma educar crianças com o espectro autista é hoje claramente viável e possível em inclusão, no entanto, apresenta enormes desafios aos profissionais envolvidos devido às características que estas manifestam. Os problemas de linguagem podem constituir um obstáculo, à comunicação; a resistência à mudança e neste caso a aprendizagem não permite frequentemente a utilização de técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação tradicionais, ou seja, são vários desafios que requer colaboração da família, comunidade e escola para assim garantir um desenvolvimento significativo a estes alunos e para que assim eles se sintam efetivamente incluídos.

A inclusão e igualdade faz parte das múltiplas infâncias que se iniciam na escola e que são levados para o resto da vida, buscando garantir uma sociedade igualitária de direito e deveres visto que todas as pessoas são seres capazes com potencialidades de conquistas e mudanças.

A educação como direito defende o pressuposto de que igualdade de oportunidades entre as pessoas é fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática e que ela, por ser um dever do Estado, pode ser partilhada por todos. (Currículo da Cidade Educação Infantil, São Paulo, 2019, p.20.)

Para que a inclusão, igualdade, equidade, interação, socialização aconteça de forma efetiva garantindo o bem estar do aluno com TEA o território aonde a criança está inserida é de suma importância tem um papel educativo na vida dos mesmos, além de possuir herança cultural do povo que nele vive. Esse território precisa ser conhecido e reconhecido por todos os envolvidos, pois vai além de suas funções tradicionais, artísticas e manifestações culturais, ele promove o desenvolvimento e crescimento das características locais, e assume como desafio permanente a formação da identidade das crianças, a unidade escolar também tem um papel importante, ou seja, todos os espaços e lugares a qual a criança é pertencente deve assegurar a acessibilidade das mesmas de entrarem e saírem autonomamente, adequando os espaços se necessário e ampliando as inúmeras possibilidades do brincar, aprender e se desenvolver.

Todo território é um espaço social em que forças econômicas, políticas, culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. (Currículo da cidade: Educação Infantil, 2019, p.23).

Portanto, a brincadeira é indispensável para o desenvolvimento infantil, uma vez que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só necessita de muitas aprendizagens, mas também estabelece um espaço de aprendizagem, e para que essa aprendizagem seja legitimada é preciso um ambiente que seja planejado e organizado, atendendo as necessidades e peculiaridades das crianças. (NEIVA, 2005).

Além do brincar, do suporte pedagógico e a frequência na educação infantil a criança com TEA deve fazer acompanhamento periódico com médicos e especialistas como psicólogos e fonológicos, também existem vários métodos que podem ser incluídos na rotina do autista e pode ser usado como aliado dentro da escola para melhorar sua qualidade de vida, desenvolvimento e pertencimento.

Mello (2005) aborda três tipos de métodos que são utilizados para aprendizagem: O método TEACCH (Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação); o método ABA (Análise aplicada do comportamento) e o método PECS (Sistema de Comunicação através da troca de figuras):

O método TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da

criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente (MELLO, 2005, p.28).

O método ABA é trabalhado individualmente estimulando a criança. O primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos. Respostas problemáticas, como negativas ou birras, não são, propositalmente, reforçadas. Em vez disso, os dados e fatos registrados são analisados em profundidade, com o objetivo de detectar quais são os eventos que funcionam como reforço ou recompensa para os comportamentos negativos, desencadeando-os. A criança é levada a trabalhar de forma positiva, para que não ocorram os comportamentos indesejados. A repetição é um ponto importante neste tipo de abordagem, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados. (MELLO, 2005, p. 29)

O PECS visa ajudar a criança aperceber que através da comunicação ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja, estimulando assim a comunicar-se, e muito provavelmente a diminuir drasticamente problemas de conduta. Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na comunicação da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem. (MELLO, 2005, p. 31)

Os métodos apresentados se estruturam de diferentes modos porem tem os mesmos objetivos que é ajudar a criança com TEA a estimular e se desafiar no seu dia-dia conseguindo assim desempenha seu papel na sociedade e no ambiente familiar se sentindo capaz e pertencente a algo demostrando seus pensamentos e emoções seja por gestos, atitudes, mimicas, imagens, fala ou ações.

Conclusão

Conclui-se que o autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que geralmente aparece até os 3 anos de vida e sua maioria são meninos, compromete as habilidades de brincar com seus pares ou de faz de conta, pois sua imaginação e interação são limitadas e de comunicação verbal e não verbal preferem ficar sozinhos sem muito contato ou conversa com os que o rodeiam.

Sendo assim se faz necessária uma ação educativa comprometedora com a cidadania e com a formação de uma sociedade mais democrática e menos excludente. há uma grande necessidade de conscientização da sociedade em relação aos direitos destes portadores da síndrome de autismo, para que a sociedade exerça o processo de inclusão. Não existe cura para autismo, mas existem diversos programas para tratar problemas sociais, de comunicação e de comportamento que estejam relacionados ao autismo, e a inclusão dessa criança no ensino regular é um desses programas e que surge muitos resultados positivos.

Sabe-se que a escola inclusiva é uma tendência a ser efetivada neste novo século, e que o trabalho inclusivo e igualitário é ardo e deve ser desenvolvido sempre. A professora de educação infantil tem a função de planejar propostas que busque estimular a oralidade, coordenação, motricidade, raciocínio logico, concentração e a atenção e que principalmente inclua todas as crianças, se necessário adaptar as mesmas de acordo com as singularidades, e a todo momento o professor dera ser o mediador, para garantir que todas as crianças aprendam e que haja o desenvolvimento e a inclusão de todos.

A escola deve propiciar um ambiente acolhedor para as famílias, crianças e funcionários para que possam todos juntos desempenhar da melhor forma possível seu papel para suprir a necessidade de todos para que dentro dos seus limites e individualidades a criança autista possa dá melhor forma possível desempenhar seu papel dentro da sociedade e se desenvolver integralmente.

O autismo na educação infantil é uma realidade presente cada vez mais, sendo necessário conhecer as diversidades e individualidades que esta apresenta. O professor precisa conhecer mais sobre o TEA incluir rotina, organização do ambiente, intervenções e estratégias pedagógicas, e a escola precisa melhorar os espaços e condições de trabalho e atendimento a criança com parcerias e recursos para garantir um atendimento de qualidade, por isso é preciso lutar pela garantia dos direitos, cumprimento das leis e principalmente por uma inclusão funcional e significativa que abranja à todos não importa as especificidades e individualidades.

O brincar é um direito de todas as crianças e deve ser respeitado, é um grande aliado para a inclusão do aluno com TEA, visto que não existe distinção entre as crianças. Não importa se é brincadeira livre, direcionada, com brinquedo ou objeto, coletiva ou individual, o que importa é valorizar e garantir esse momento de forma sadia, prazerosa e significativa, por meio desse momento lúdico a criança aprende e se desenvolve de forma significativa e integral.

Portanto quando a criança está brincando ela está interagindo com uma forma abrangente de linguagem e cabe a todos os envolvidos no processo de crescimento e de-

senvolvimento dessa criança possibilitar situações que estimule a sua capaz de brincar e ao mesmo tempo aprender com qualidade e respeito.

A criança com autismo tem muito potencial, ela apenas enxerga o mundo de uma maneira diferente e tem um jeito único de ser a qual merece ser respeitado.

Referências

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. A educação da perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais de desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

CALDEIRA, Pedro. Abordagens à problemática do Autismo-Caracterização e Intervenção- Jornadas de Formação Caldas da Rainha Junho. São Paulo. 2005.

CURY. Augusta. Maria – A maior educadora do mundo. EDUSP. São Paulo. 2003.

CURRICULO DA CIDADE: Educação infantil, São Paulo: SME, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, Ed. UNESCO. 1994.

JORDAN, Rita. Educação de Crianças e Jovens com Autismo, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

KANNER, Leo. ”Autistic disturbances of affective contact”, na revista Nervous Children, número 2, páginas 217-250. 1943.

KLEIN, Melanie. A Psicanálise de Crianças. (1932). Rio de Janeiro: Imago. Vol 2. 1997

_____; HERMANN, P; R.E. Money – Kyle (Org). Novas Tendências na Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1ª Edição. 1955.

KANNER, L. (1997/1943) Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In Rocha, P.S.(org.) Autismos. S. Paulo: Editora Escuta.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. UNISUL, 2010.

NEIVA, Alessandra. Ribeiro. Projeto A vez do Mestre. Artigo. Publicado em: 2005.

MELLO, Ana Maria S de. Autismo: guia prático. 3. ed. São Paulo: AMA, 2005.

T.E.A.: UMA NECESSIDADE ESPECIAL

JULIO CESAR FERRI

RESUMO

Os alunos fazem parte do importante universo de atores do campo escolar. Um espaço de direito, independente das ações de aprender, ensinar, compartilhar conhecimento, informação. O objetivo deste artigo é discutir um aluno com T.E.A (Transtorno do Espectro Autista) que está matriculado em uma escola pública. Acreditamos na capacidade de aprender com dedicação e esforço; mas também quando motivado, encorajado, apoiado. Estudamos suas necessidades acadêmicas através da observação e revisamos a literatura para possíveis recursos a serem usados. Evidências mostram a importância do envolvimento da família no desenvolvimento infantil, sensibilidade para observar os detalhes, comportamento, interação com os pares, importância de suas vivências por meio de uma educação inclusiva. Por um lado, a escola tem articulado ações específicas na educação e as famílias também passam por um processo de adaptação e aprendizagens desenvolvendo-se com as orientações e as recomendações da legislação sobre o dever da família.

Palavras-chaves: Autismo; sala de aula; discente.

1 INTRODUÇÃO

A sala de aula deve, portanto, consolidar-se como um espaço de identificação e progressão das diferentes habilidades humanas. Acreditamos na capacidade de aprender de quem, por um lado, quer aprender, busca a escola para desenvolver o aprendizado, aumentar o conhecimento, trabalhar com dedicação; por outro lado, recebe motivação, incentivo, apoio, atenção às atividades acadêmicas. Para isso devemos considerar a multiplicidade de situações em que a inteligência se manifesta de acordo com as necessidades básicas do aluno para seu aperfeiçoamento como ser humano integral.

O autismo sofreu uma série de mudanças ao longo do tempo. Sua definição e, portanto, seu diagnóstico, mudou a partir da busca por uma elaboração conceitual mais abrangente em decorrência da proliferação de pesquisas na área. Em conjunto com isso, vários outros instrumentos de avaliação foram desenvolvidos com o objetivo de fornecer um perfil refinado das deficiências e habilidades da criança.

Existe uma grande importância dos estudos para descobrir as deficiências e habilidades das crianças. Além disso, podemos acrescentar a descoberta de suas potencialidades por professores e/ou profissionais que estão em contato com ela, que acreditamos poder nos ajudar a fazer um bom trabalho e tentar observar e compreender desde o primeiro contato. com o aluno, levando-nos a pensar sobre qual seria a melhor forma de trabalhar com uma determinada pessoa, levando em consideração suas especificidades e considerando o contexto dessa sala de aula regular.

Nesse sentido, a família desempenha um papel importante na contribuição para o desenvolvimento da criança, desde a descoberta da doença, passando pela alfabetização médica, até o trabalho no ambiente escolar. Sabemos que não é fácil, mas é uma grande responsabilidade, pois exige aceitação e equilíbrio emocional para enfrentar os desafios e lutar com todas as forças nas diferentes fases da vida.

2 DESENVOLVIMENTO

Aceitar e compreender que uma criança tem uma deficiência é um processo que vai além do simples conhecimento desse fato. Como em qualquer evento doloroso, a assimilação dessa situação demora um pouco e, em alguns casos, nunca é completa (BAKHTIN, 2010).

Embora a definição de autismo esteja evoluindo, as principais características do transtorno do espectro autista compartilham muitas das mesmas características (BAKHTIN, 2010).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, artigo 1º, estabelece a Diretriz Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com TEA e estabelece diretrizes para sua implementação (BRASIL, 2012).

Além do isolamento social, falta de contato visual, expressão pobre e verbal e falta de empatia, em geral, pessoas autistas não entendem metáforas e muitas vezes as interpretam literalmente (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764 também destaca algumas características que estão presentes em uma parcela das pessoas com TEA, levando em consideração suas peculiaridades, atividades de vida diária e suas próprias manifestações. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que regulamenta a lei nº 12.764 mencionado acima, contém alguns direitos e obrigações (BRASIL, 2012).

Direitos, que acreditamos depender do nível de esclarecimento por parte dos pares, escola e famílias, devem ser plenamente respeitados e honrados. De acordo com a referida lei é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação em um sistema de educação inclusivo que proteja a permeabili-

dade da educação especial desde a primeira infância educação garantida até o ensino superior (BRASIL, 2012).

No decreto em seu artigo segundo garante que, caso seja demonstrada a necessidade de apoio à comunicação, convívio social, locomoção, alimentação e higiene pessoal, a instituição de ensino em que a pessoa com perturbação do espectro do autismo ou outra deficiência esteja matriculada disponibilizará acompanhantes especializados na escola contexto (BRASIL, 2012).

Porém, a realidade nas escolas da comunidade, é um estagiário que é contratado em caráter temporário e quase sempre sem experiência ou formação na área. Em alguns casos trata-se de alunos de graduação que estão no início dos estudos (3º período do curso superior) e necessitam da orientação do professor titular que também tem orientações para o trabalho pedagógico de necessidades com foco no ensino de alunos da educação especial. Neste caso, é importante salientar que quando chegar o momento, a formação nesta área ainda será dirigida a professores e aqueles que já estão trabalhando em classes inclusivas, com alunos com deficiência, TEA ou superdotados. Desta forma, o direito do público-alvo da educação especial é restringido pelas autoridades públicas, mesmo que não correspondam às características especiais da Lei de Educação Continuada.

A fase de aceitação da realidade pela família é caracterizada pela superação do estado depressivo e medidas compensatórias racionais. Os autores afirmam que os pais de uma criança com autismo estão começando hoje a usar o aconselhamento profissional e a discussão de opções para fornecer ao seu filho os cuidados e tratamento mais adequados. Adaptar, reorganizar e ajudar as crianças adequadamente não é compatível com a deficiência (CORREIA, 1999).

Muitas famílias aceitam o filho como ele é, mas a criança pode sofrer remorsos e limitações ao longo da vida, e ter menos oportunidades de percepção, comunicação, mobilidade e autonomia. Eles podem amar e gostar de seus filhos, mas não esquecem suas deficiências (CORREIA, 1999).

O art. nº 4, estabelece que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista em um sistema de ensino inclusivo que garanta a transversalidade de educação infantil ao ensino superior. Nesse caso, a família desconsiderou os esforços da escola para garantir esse direito de melhorar a atenção, compreensão, acolhimento e sensibilidade para avançar na prática docente e no trabalho pedagógico do aluno com TEA (ELIAS, 2018).

Consequentemente necessidades muito específicas que tornam conceitos como acolhimento, amor e compreensão, ainda que de inegável importância, insuficientes e muitas vezes prejudiciais quando em seu nome são omitidos ou desprezados modelos e técnicas que, pelo menos por enquanto, são mais eficazes, para oferecer a esta população uma melhor qualidade de vida (ELIAS, 2018).

Nesse sentido, como já apontado, a literatura especializada nos mostra que as pessoas com autismo apresentam sinais e sintomas muito peculiares o que torna a relação ainda mais delicada, pois se caracteriza por mudanças qualitativas nas interações sociais mútuas e nas modalidades de comunicação e por meio de um repertório estereotipado e repetitivo de interesses e atividades (ELIAS, 2018).

Dois pontos que devem ser praticados na realidade das escolas públicas municipais, também com e/ou pelos profissionais da escola a ser estudada, visto que o incentivo ainda é precário por parte do Ministério da Educação Municipal, para formação continuada, capacitação, talvez como estímulo para a pesquisa científica no chão da escola. Quando isso acontece, cabe ao próprio professor se ele tem interesse e tempo para desenvolver atividades formativas relacionadas à sua prática docente (ELIAS, 2018).

Formar alguns professores, e porque não dizer toda a comunidade escolar, para lidar com diferentes tipos de necessidades educativas especiais na mesma sala de aula; a falta de professores de apoio mais qualificados (auxiliares) com experiência na área da educação especial (ELIAS, 2018).

Nota-se que a formação continuada é precária, resultando na necessidade de uma formação voltada para a prática pedagógica a ser ofertada aos alunos, principalmente ao público-alvo da educação especial (ELIAS, 2018).

A prática da inclusão implica uma função de um valor universal que é o desenvolvimento humano, e para que isso realmente aconteça é preciso desconstruir práticas segregacionistas e reexaminar conceitos e valores, assumindo o compromisso de produzir culturas e, assim, entender que inclusão significa essencialmente ser aberto à vida, também em todas as complexidades das relações humanas (ELIAS, 2018).

O aumento significativo do número de casos tem sido discutido na literatura por meio de: maior exposição aos fatores causais, ampliação dos critérios diagnósticos e maior número de profissionais capacitados em reconhecimento de sintomas, triagem e diagnóstico. Mesmo diante de respostas ambíguas a essa questão, destaca-se a relevância social da questão, à medida que aumenta o número de pessoas que lutam por seus direitos e procuram serviços especializados e escolas regulares (ELIAS, 2018).

No que diz respeito aos estudos no contexto escolar, atualmente as escolas estão dando mais atenção aos casos de TEA devido à popularização do termo pela mídia e pelas políticas públicas no Brasil (ELIAS, 2018).

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar os episódios de interação de crianças com TEA no contexto de salas de aula e pátios escolares, considerando seus pares e seus professores. Ela parte da teoria histórico-cultural ao concordar que as interações sociais são elementos constitutivos do desenvolvimento humano. As funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são construídas dentro e por meio do relacionamento entre as pessoas. Eles surgem primeiro na área social, externa, para depois existir em um nível individual, para serem internamente reconstruídos e finalmente internalizados. O processo de transformação do nível interpessoal para o intrapessoal é resultado de uma série de eventos durante o desenvolvimento. Os contextos interativos são assim caracterizados como situações que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento por meio da mediação simbólica; assim, o caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outra pessoa. A influência mútua durante as trocas sociais, nas quais a criança é vista como participante ativa, também é destacada (ELIAS, 2018).

O apoio às informações de estudiosos e pesquisadores discutindo a inclusão foi investido de acordo com as leis mais relevantes para o grupo de educação especial, principalmente para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como expressou o movimento de inclusão na escola e mostrou a emergência da diversidade desses alunos em salas de aula compartilhadas (ELIAS, 2018).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um termo que inclui, entre outras coisas, o autismo. Atualmente é amplamente utilizado, mas requer conhecimentos mais específicos para esclarecer o conceito, as características e as dificuldades que as pessoas com esse transtorno enfrentam (AINSCOW et al, 1997).

Com essas prerrogativas, o artigo tem como objetivo apresentar uma abordagem histórica da educação especial e inclusiva e destacar eventos significativos para o reconhecimento do transtorno do espectro autista (TEA). Ao fazê-lo, possibilita a compreensão do transtorno tanto para os profissionais de saúde quanto para a comunidade educativa, e esclarece que tais instituições precisam conhecer, acolher e trabalhar com a questão do autismo (AINSCOW et al, 1997).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento pela American Psychiatric Association – APA. Nesse contexto, destacamos que o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, um psiquiatra suíço, que em seus estudos tentou descrever características da esquizofrenia (APA, 2014).

É importante trazer algumas características especiais da criança com TEA com você. O TEA é definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que deve existir desde a infância e apresenta déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental (APA, 2014).

As manifestações comportamentais que definem o TEA incluem prejuízos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades, e os sintomas nessas áreas tomados em conjunto devem limitar ou impedir o funcionamento diário do TEA (APORTA; LACERDA, 2018).

Com essa realidade de comunicação autista, déficits sociais e comportamentais, a questão do TEA pode ser vista em vários níveis. O uso atual da nomenclatura transtorno do espectro autista permite abranger diferentes níveis do transtorno, categorizando-o em leve, moderado e grave. Portanto, não é possível homogeneizar o sujeito do autismo, considerando que são sujeitos diferentes com diferentes níveis de intelectualidade. Um conhecimento mais conciso das características desse transtorno é possível (APORTA; LACERDA, 2018).

As manifestações dos déficits do autismo no cotidiano da criança são perceptíveis. O déficit de comunicação/linguagem pode ser identificado com a ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem oral. O déficit na interação social, por outro lado, é recorrente no autismo dada a falta de reciprocidade, dificuldade de socialização e contato com os outros. Outro fator marcante nos autistas é o déficit comportamental que atende a necessidade do autista de estabelecer uma rotina, além dos movimentos repetitivos e estereótipos que estão presentes na maioria dos casos (APORTA; LACERDA, 2018).

Essas manifestações da pessoa com autismo são consequências estimuladas pelo transtorno e podem ser mais leves ou mais graves dependendo da gravidade. Também é comum observar crianças autistas fascinadas por determinados estímulos visuais, como luzes piscantes e reflexos em espelhos, e que possuem certas aversões ou preferências por determinados gostos, cheiros e texturas (ARMSTRONG; BARTON, 2003).

Diante do que foi apresentado, percebe-se que o Transtorno do Espectro Autista não se apresenta como algo linear, pois não existe uma fórmula para apresentar sintomas associados ao autismo. Para identificar uma pessoa com autismo, é preciso lembrar que as características acima são inseparáveis e podem ou não ser óbvias dependendo de sua gravidade. No entanto, os sintomas não

aparecem igualmente em todos os indivíduos. É preciso reconhecer que, por mais semelhantes que sejam, cada situação é única e não há dois autistas iguais (ARMSTRONG; BARTON, 2003).

As características da pessoa com autismo não podem ser motivo de desistência nos aspectos pessoais, educacionais e profissionais, é um desafio e os primeiros passos a serem dados são conhecer melhores condições de condições cognitivas, afetivas e progressivamente melhores, acompanhar e buscar socialmente. O TEA não foca nas dificuldades, mas na ampliação de novas perspectivas, novas possibilidades de conhecimento, compreendendo o sujeito como ser social, buscando perspectivas de evolução (BELISÁRIO, 2010).

Com a compreensão do transtorno do espectro autista, é necessário conhecer leis que permitam que essas pessoas sejam acolhidas na sociedade. Embora não existam receitas patentes para a inclusão das pessoas no trabalho, na escola e na família, é extremamente importante aceitar a heterogeneidade dos sujeitos (BELISÁRIO, 2010).

Isso possibilita mostrar aspectos que superam barreiras e levam à inclusão. Com base na Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais sobre Educação Especial no Ensino Fundamental, uma das mais importantes para o Brasil nessa abordagem ao envolvimento de pessoas com TEA (BELISÁRIO, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar a grande contribuição que a família pode dar ao trabalhar com a comunidade escolar no apoio ao trabalho pedagógico para alcançar melhores resultados de aprendizagem para todos, principalmente os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Diante disso, valorizamos ainda mais o envolvimento da família no desenvolvimento da pessoa com TEA, pois ao trabalhar com crianças autistas é preciso ter sensibilidade para observar os detalhes de seu comportamento, permitir interações com os outros, provocar um movimento inverso ao que está surgindo e tentando interagir com esses sujeitos para dar sentido às suas experiências e promover sua inclusão na cultura por meio da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.1997.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-V. Porto Alegre: Artmed. 2014.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de Caso sobre atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília. 2018.

ARMSTRONG, F.; BARTON, L. Besoins éducatifs particuliers et «inclusive education». In Brigitte Belmont et Aliette Vérillon Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous? Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP). 2003.

BELISÁRIO, J. J. F. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. 2010.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João. 2010.

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, 28 de dezembro de 2012.

CORREIA, L. M. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Porto Editora. 1999.

ELIAS, N. C. Transtorno do espectro do autismo e intervenções comportamentais. 2018.

BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

KATMAN REGINA FORTES

RESUMO

O brinquedo possui um papel primordial no desenvolvimento da criança.

A justificativa da escolha do tema em questão se deu pelo fato de que muitas pessoas não dão à devida importância para o brinquedo no desenvolvimento da criança.

Dentro deste contexto, neste trabalho busquei pesquisar a importância do brinquedo como um todo em espaços diferentes como escolas e no lar, a ligação de brinquedo e afeto como também no desenvolvimento cognitivo.

Para atingir os objetivos propostos e visando a resposta realizei o trabalho com uma pesquisa de caráter investigativo buscando dados teóricos sobre o assunto.

Nas pesquisas realizadas foi possível averiguar e constatar a importância do brinquedo no auxílio do desenvolvimento da criança.

Os resultados desta pesquisa mostram a relevante contribuição do brinquedo na vida da criança em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e socialização.

Palavras-chave: Criança\ Brinquedo\ Afeto\ Desenvolvimento.

ABSTRACT

Toys play a key role in child development.

The justification for choosing the theme in question was due to the fact that many people do not give due importance to toys in the development of the child.

Within this context, in this work I sought to research the importance of toys as a whole in different spaces such as schools and at home, the connection between toys and affection as well as in cognitive development.

In order to achieve the proposed objectives and aiming at the answer, I carried out the work with an investigative research, seeking theoretical data on the subject.

In the research carried out, it was possible to verify and verify the importance of toys in helping the child's development.

The results of this research show the relevant contribution of toys in children's lives in their cognitive, affective and socialization development.

Keywords: Child\ Toy\ Affection\ Development.

INTRODUÇÃO

Venho por meio deste trabalho, documentar a importância do brinquedo a quem dei o nome de Brinquedo no desenvolvimento da criança.

Abordarei os principais tópicos sobre o assunto, abrangendo sucintamente o conteúdo como um todo, afim de que seja de fácil compreensão.

Citarei também sobre o brinquedo e o afeto entre outros.

Espero que esta pesquisa seja de grande proveito intelectual, já que buscarei trazer de forma rápida os principais pesquisadores sobre o tema proposto.

OBJETIVO GERAL:

PESQUISAR E CONTEXTUALIZAR A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO NO

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Investigar a importância do brinquedo no cotidiano da criança.

Utilizar o brinquedo para a aprendizagem da criança.

JUSTIFICATIVA:

Além de propiciar a interação social, os brinquedos são essenciais para diversos aspectos da infância. Brincando, a criança se desenvolve, aprende a conviver socialmente, se arrisca a conhecer o novo, explora sua criatividade, trabalha sua sensibilidade e comunicação e conhece o mundo à sua volta.

Brinquedo no desenvolvimento da criança.

As crianças tem a capacidade de construir e representar o mundo, diferenciando significantes e significados com os brinquedos, brincadeiras e jogos simbólicos. O brinquedo auxilia a criança construir pré-conceitos antes dos conceitos como o desenvolvimento caminham do pensamento egocêntrico ao intuitivo, os dois antecedem o pensamento operatório.

Os jogos simbólicos permitem a observação da incorporação do mundo ao bel prazer da criança, dirigida pela busca da satisfação das necessidades do eu.

Um aspecto importante do jogo simbólico é que, ao tentarmos exagerar na deformação da realidade ao longo de um jogo simbólico do tipo mamãe e filhinha for-

çando a filhinha da brincadeira a dormir ou a comer a comida de mentira, será repreendido.

Para representação dos jogos simbólicos como no exemplo citado existem os brinquedos: as panelas, o fogão, as colheres entre outros.

O jogo simbólico revela como a criança pequena ao interagir com o mundo, pode intencionalmente deformá-lo para expandir seu eu e expressar sua capacidade de diferenciar significantes de significados, ou seja, a capacidade de representar o real e a si mesma. ...a unidade funcional do desenvolvimento que conduz a inteligência sensória - motora á inteligência operatória aparecerá através de sucessivas estruturas, individuais e sociais; o equilíbrio progressivo entre a assimilação das coisas á atividade do sujeito e a acomodação deste aquelas redunda, com efeito, na reversibilidade que caracteriza essa ações inferiorizadas, que são as operações da razão: ao passo que o premiado da acomodação distingue a imitação e a imagem, o da assimilação explica o jogo e o único símbolo inconsciente.

Lima Antonio Silva de, Marinho Iolanda Beltrão Maricaua Maria Sãmia Lopes.

Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo (p.14-15).

Ao expandir o eu com o brinquedo e ao desenvolver-se psicologicamente, a criança pode, cada vez mais construir novidades a partir de suas interações com o mundo físico e social.

Utilizando o brinquedo a criança passa a construir conhecimentos sobre o mundo de maneira representacional, podendo distinguir os objetos propriamente ditos de seus representantes.

Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; ela pode mudar o seu comportamento e agir e se comportar como se ela fosse mais velho do que realmente é, pois ao representar o papel de mãe, ela irá seguir as regras de comportamento maternal, porque agora ela pode ser a mãe, e ela procura agir como uma mãe age. É no brinquedo que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente está.

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. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos.

Cole Michael, Steiner Vera John, Scribner Sylvia Souberman Ellen L. S. Vygotski A formação Social da Mente (p.115).

Com o brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Para uma criança muito pequena os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação.

O brinquedo surge na criança no momento em que ela sente a necessidade de agir não apenas com os objetos que fazem parte de seu ambiente físico e que são acessíveis a ela, mas com objetos que ela ainda não tem acesso, e que são objetos pertencentes ao mundo dos adultos. Para superar essa necessidade a criança brinca, e durante a atividade lúdica ela vai compreendendo a sua maneira o que faz parte desse mundo, esforçando-se para agir como um adulto, por exemplo, dirigir um carro, andar a cavalo, preparar uma comida, ou atender um paciente.

A contradição existente entre a necessidade de a criança agir com os objetos do mundo adulto e a impossibilidade de operar de acordo com tais ações, vem a ser solucionada pela criança através de suas brincadeiras. É na atividade e, sobretudo, no brinquedo que a criança supera os limites da manipulação dos objetos que a cercam e se insere num mundo mais amplo.

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados: entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estagio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais.

L. S. Vygotski A formação Social da Mente (p.116 - 117).

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

É, portanto, na fase pré-escolar que o brinquedo torna-se a atividade principal na criança, a qual se caracteriza como uma atividade cujo motivo reside no próprio processo e não no resultado da ação.

A atividade da criança não a conduz a um resultado de modo que satisfaça suas reais necessidades. O motivo que a conduz a determinada ação é, na verdade, o conteúdo do processo real da atividade.

A evolução da brincadeira vai desde

uma situação imaginária com regras ocultas, para um jogo com regras às claras, contendo uma situação imaginária oculta. Toda situação imaginária criada pela criança possui regras de comportamento implícitas, evoluindo para o jogo com regras explícitas e uma situação imaginária implícita.

É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida.

L. S. Vygotski A formação Social da Mente (p.122 - 123).

Existe um aspecto muito importante na brincadeira infantil e sua função no desenvolvimento da criança é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ou zona de desenvolvimento imediato.

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto.

O nível de desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já tem consolidado em seu desenvolvimento, e que ela é capaz de realizar sozinha sem a interferência de um adulto ou de uma criança mais experiente. Já a zona de desenvolvimento proximal refere-se aos processos mentais que estão em construção na criança, ou que ainda não amadureceram. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constantes transformações, aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É nesse sentido que a brincadeira pode ser considerada um excelente recurso a ser usado quando a criança chega à escola, por ser parte essencial de sua natureza, podendo favorecer tanto aqueles processos que estão em formação, como outros que serão completados.

Visto dessa forma, não há dúvidas do quanto o brinquedo influencia o desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotski, o que é hoje a Zona de Desenvolvimento Proximal será o nível de desenvolvimento real amanhã, assim, aquilo que uma criança pode fazer sob a orientação hoje, ela será capaz de fazer de modo independente amanhã.

Lima Antonio Silva de, Marinho Iolanda Beltrão Maricaua Maria Sâmia Lopes .

Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo (p.78).

O papel do brinquedo na escola quando a criança brinca (e o adulto não interfere) muitas coisas sérias acontecem.

Quando ela mergulha em sua atividade lúdica, organiza-se todo o seu ser em função da sua ação. O interesse provoca o fenômeno, reúnem-se potencialidades num exercício mágico e prazeroso. E quanto mais a criança mergulha, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar a atenção de descobrir, de criar e, especialmente de permanecer em atividade. É a aprendizagem pelo sentir, e não para obter determinado resultado ou para possuir alguma coisa.

O brinquedo tem importante relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na educação infantil, é o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança.

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

A criança aprende a engajar-se seriamente, gratuitamente, pela atividade em si. Sendo cultivadas a terem, qualidades raras e fundamentais tais como a autonomia e socialização. Sem brincar, ela não vive a infância.

Brinquedo e afeto

O brinquedo e o jogo facilitam o trânsito do cognitivo para o afetivo. Segundo Vygotsky, o brinquedo fornece a estrutura básica para as mudanças das necessidades da consciência.

O desenvolvimento da criança é determinado pela ação na esfera imaginativa, pela criança de intenções voluntárias, pela formação de planos da vida real e pelas motivações. O brincar assume, pois, duas facetas: a de passado, através da resolução simbólica de problemas não resolvidos; e a de futuro, na forma de preparação para a vida. Sem o afeto não tem interesse, nem necessidade, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não podem ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência.

O brincar e o jogar expressam afetividade e inteligência na qualidade de polos indissociáveis da conduta, ainda que possuam papéis diferentes.

É possível observar nas atividades dos jogos estas duas faces distintas afetivas e intelectuais.

O propósito, como o objetivo final, determina a atitude afetiva da criança no brinquedo.

Ao correr, uma criança pode estar em alto grau de agitação ou preocupação restará pouco prazer, uma vez que ela ache que correr é doloroso; além disso, se ela for ultrapassada, experimentará pouco prazer funcional.

L. S. Vygotski A formação Social da Mente (p. 123).

Por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Numa situação de brinquedo, a imaginação da criança é uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação dos sentimentos e afetos. Em suas ações, a criança representa situações às quais já foram de alguma forma vivenciada por ela em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança, de um sentimento de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

As condições da ação numa situação de brinquedo podem sofrer alterações, contando que o conteúdo e a sequência da ação correspondam obrigatoriamente à situação real. Como um exemplo disso, uma criança brincando de vendedor. Nesse caso o produto que se destina à venda pode ser substituído, mas a sequência de ações que implica no ato de vender não pode ser modificada.

O brinquedo não pode ser definido somente pelo prazer que a atividade lúdica dá à criança, pois a criança pode ter mais prazer em outras atividades e algumas vezes, o brinquedo envolve desprazer.

Ao propor brincadeiras é necessário terem cuidado, algumas crianças simplesmente ficam de fora outras são agressivos e atrapalham o brinquedo enquanto outros, apáticos, ficam quietos e apenas olhando. Essas crianças não podem ser forçadas a participar, à medida que a criança interage com os objetos e com os outros, vai construindo sentimentos.

Organizar os brinquedos de forma que possa estimular a criança ao início de uma brincadeira com uma história, fornecer informações, ajuda e incentivar mesmo quando as crianças não os pedem e der assistência àqueles que não entram na brincadeira para participar.

A criança não deve sentir-se bloqueada, nem oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante sendo respeitadas nas relações com o adulto e com as outras crianças. O brinquedo suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas.

A qualidade de oportunidades que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, é um aspecto que merece atenção dos pais e educadores, pois é o momento para expressão mais genuína do ser, direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

A afetividade envolve três aspectos essenciais:

- o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais;
- a apreciação dos sentimentos morais intuitivos;
- as regulações de interesses e valores.

Lima Antonio Silva de, Marinho Iolanda Beltrão Maricaua Maria Sâmia Lopes .

Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo (p.74).

As relações cognitivas e afetivas da interação lúdica propiciam amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a sociabilidade infantil.

Todas as crianças gostam de brincar com os pais, com a professora, com os avós ou com os irmãos ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado.

Brincar junto reforça os laços afetivos é uma manifestação de amor à criança.

Considerações finais

Para que o brinquedo seja significativo para a criança é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade.

É indispensável que a criança sinta-se atraída pelo brinquedo e cabe ao adulto mostrar a ela as possibilidades de exploração que ele oferece, permitindo tempo para observar e motivar-se. A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a que o adulto espera. Não pode interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo. É necessário que as pessoas venham

a sugerir, a estimular, a explicar, sem impor a forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo. A participação do adulto é para ouvir, motivá-la a falar, pensar e inventar. O brinquedo possibilita a criança descobertas que acarretam o aprendizado.

Diante dessas considerações seria oportuno que a observação e a interpretação da atividade de brincar dá ao professor caminhos que o leva a entender o aluno, e à criança oportunidades de mesclar as informações, ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, sejam elas motoras cognitivas ou linguísticas, e assim, obter os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância do brinquedo e da brincadeira na vida de uma criança.

Referências Bibliográficas

KISHIMOTO K. M.; O jogo e a educação infantil. São Paulo: Cortez,2010.

Lei 8069; art.16. São Paulo,2011.

LIMA A. S.de, Marinho I. B. ,Maricaua M. S.Lopes; Vygotsky e Piaget: Um estudo comparativo -Manaus, Editora da Universidade do Amazonas,2001.

Revista Educação Apresenta; História da Pedagogia. São Paulo: Editora Segmento, 2006.

VYGOTSKI L. S.; A formação Social da Mente-São Paula: Martins fontes, 2007.

CONSIDERAÇÕES SOBRE LEGENDAGEM: ANÁLISE DA TRADUÇÃO DO FILME LOS ABRAZOS ROTOS

LILIANA OLIVEIRA NASCIMENTO

Resumo

A tradução para legendas é, diversas vezes, alvo de críticas, pois muitos ignoram as técnicas especificas deste tipo de tradução. O presente estudo teve o intuito de esclarecer estas técnicas tendo o filme de Almodóvar como corpus. Pretendeu-se analisar as escolhas feitas pelo tradutor ao legendar o filme Los abrazos rotos, enfatizando as dificuldades ao deparar-se com palavras de baixo calão, gírias e expressões idiomáticas. O propósito deste artigo foi, portanto, refletir sobre as técnicas de tradução e sobre os procedimentos empregados diante de elementos que dificultam o trabalho do tradutor de legendas.

Palavras-chave: Procedimentos de tradução; Palavras de baixo calão; Gírias; Expressões idiomáticas.

1. INTRODUÇÃO

Ao assistirem a um filme legendado, muitas pessoas criticam o trabalho realizado pelo tradutor de filmes visto que, em alguns casos, o que aparece escrito na legenda não corresponde exatamente ao que foi dito pela personagem.

Muitas dessas criticam advêm da falta de conhecimento técnico do processo de tradução para legendagem, como afirma Teixeira (2002):

[...] o processo de tradução para legendagem reside na observância de que o tempo necessário para a leitura de uma legenda é bem maior que o tempo usado para a fala que corresponde àquele texto. Assim, por diversas vezes, é impossível traduzir na íntegra o que é dito, devendo-se realizar adaptações ou sínteses, que, para os conhecedores do idioma original, podem parecer verdadeiros assassinatos da mensagem.

A legenda não pode desviar a atenção do espectador do filme. É um texto que requer rápida assimilação, pois não há como voltar à leitura para esclarecer o que foi dito. Seu tempo de permanência na tela deve adequar-se à imagem e ao ritmo de fala.

Precisa-se considerar que uma legenda de duas linhas de 30 caracteres cada, ficará na tela, em média, 4 segundos. Convencionou-se que frases com até 15 caracteres permanecem 1 segundo na tela; 30 caracteres, 2 segundos; 45 caracteres, 3 segundos e, 60 caracteres, 4 segundos.

Além dessas considerações técnicas, o tradutor para legendas tem de levar em conta que seu material-base de trabalho normalmente é audiovisual (já que nem sempre há roteiros ou listas de diálogos para auxiliá-lo), sendo assim, as intenções da personagem, tais como gestos, traços emotivos e expressões no semblante, são apoios relevantes na elaboração das legendas.

Outra particularidade do processo de tradução para legendagem apontada por Teixeira é a síntese. A legenda para cinema usa entre 37 e 42 caracteres por linha, já a legenda para TV usa uma média inferior de caracteres por linha (de 30 a 35), ambas devem conter no máximo duas linhas. A limitação no uso de caracteres, em diversos casos, exige que o tradutor sintetize a mensagem original, procurando "aliar precisão da informação, adequação de texto ao tempo de leitura, boa apresentação estética da legenda e estilo coerente com a fala original." (TEIXEIRA, 2002).

Também são alvo de críticas as traduções de palavras de baixo calão, estas nem sempre são traduzidas por equivalentes, pois a palavra escrita é mais forte que a palavra falada, sendo assim, algumas distribuidoras pedem a redução da intensidade dos palavrões nas legendas. Ainda que estas palavras também possam ser empregadas para enfatizar os sentimentos e não apenas para insultar ou ofender, sua tradução para legenda deve respeitar o público a quem o filme se destina e a vontade do cliente que pediu a tradução.

Este trabalho tem como objetivo analisar algumas estratégias de tradução utilizadas na legendagem do filme Los abrazos rotos, de Pedro Almodóvar. A escolha deste se deu pelo fato de apresentar alguns elementos que dificultam o trabalho do tradutor. Em diversos momentos há ocorrências de gírias, expressões idiomáticas e palavras de baixo calão que podem comprometer a tradução para legendas do filme em DVD.

Antes de mencionar os principais procedimentos de tradução, é importante apresentar as definições, extraídas do iDicionário Aulete, de termos que serão usados no desenvolvimento deste artigo:

Gíria: 1. Linguagem peculiar que se origina de um grupo social restrito e alcança, pelo uso, outros grupos, tornando-se de uso corrente (gíria de malandro, gíria peculiar). 2. Linguagem própria de pessoas que exercem a mesma profissão ou atividade (gíria publicitária); JARGÃO. 3. Linguajar chulo.

Expressão idiomática: Sequência de palavras com significado próprio, não construído pelo nexo dos significados das palavras que a formam. [P.ex., a expressão idiomática tirar uma casquinha não significa ' extrair, obter uma casca pequena' de algo, e

sim ' tirar vantagem' de algo.]

Palavra de baixo calão: Vocabulário vulgar, ou obsceno; palavra ou expressão desse vocabulário.

2. PROCEDIMENTOS DE TRADUÇÃO

O tradutor pode deparar-se com alguns dificultadores na hora de traduzir um texto, principalmente no tocante à tradução audiovisual. A falta de um equivalente na língua de chegada ou as restrições às palavras de baixo calão são exemplos desses dificultadores. Para auxiliá-lo nestes casos, Mona Baker (1998) apresenta algumas estratégias que podem ser usadas no processo de tradução. Dentre as estratégias apresentadas pela autora, serão utilizadas neste trabalho a chamada tradução literal, a adaptação (por equivalência ou por omissão) e a tradução por hiperônimo ou termo genérico.

2.1 Tradução literal

Segundo Mona Baker (1998), a tradução literal tem um compromisso com o ideal e é usada substituindo termos isolados do texto fonte com outras palavras no texto de chegada. Neste tipo de tradução, também chamado de tradução palavra por palavra, preserva-se a ordem sintática, os períodos e os parágrafos do texto fonte. A desvantagem deste procedimento é que a tradução pode transformar-se em algo mecânico, o que pode gerar estranhamento no espectador da língua de chegada.

2.2 Adaptação

Para a autora, a adaptação é uma técnica empregada quando o contexto a que se refere o texto fonte não existe na cultura do texto de chegada. Sendo, portanto, uma maneira de naturalizar o acontecimento ao novo contexto.

2.2.1 Equivalência

A troca por equivalentes tem como objetivo inserir um contexto mais familiar ao texto de chegada, mantendo a mesma intensidade de significado que a empregada no texto fonte.

2.2.2 Omissão

Neste procedimento, a legenda não faz menção a determinado termo expresso no

texto fonte. Há, portanto, a eliminação ou a redução de parte de um texto.

2.3 Substituição por hiperônimo ou termo genérico

Neste procedimento há a substituição de alguns termos por outros mais genéricos, neutros ou menos expressivos. Este recurso é bastante comum quando se refere a palavras de baixo calão, pois, como dito anteriormente, muitas vezes o cliente do trabalho de tradução pede que esse tipo de vocabulário não apareça nas legendas.

3. O FILME

O filme Los abrazos rotos (intitulado no Brasil como Abraços Partidos) é um drama de 2009, dirigido pelo cineasta espanhol Pedro Almodóvar. A trama explora a história de um homem que há catorze anos sofreu um acidente de carro, no qual perdeu a visão e também perdeu Lena, a mulher de sua vida.

Este homem usa dois nomes, Harry Caine, pseudônimo com o qual assina seus trabalhos literários, relatos e roteiros, e Mateo Blanco, seu nome de batismo, com o qual vive e assina os filmes que dirige. Depois do acidente, Mateo Blanco se reduz a seu pseudônimo, Harry Caine. Sem poder dirigir os filmes, ele sobrevive com a ideia de que Mateo morreu junto com sua amada Lena.

Atualmente, Harry vive graças aos roteiros que escreve e a ajuda de sua antiga e fiel diretora de produção, Judit García, e de Diego, filho dela, secretário, DJ e guia.

Desde que decidiu viver e contar histórias, Harry é um cego ativo e atraente que desenvolveu todos os outros sentidos para aproveitar a vida, à base de ironia e de uma amnésia auto induzida. Apagou da sua biografia toda sombra de sua primeira identidade, Mateo Blanco.

Uma noite, quando Judit está fora de Madri, Diego sofre um acidente e Harry se encarrega da situação. Nas primeiras noites de convalescência, Diego pergunta a ele sobre a época de Mateo Blanco. Assim, Harry conta a Diego o que aconteceu há catorze anos para entretê-lo.

A história de Mateo, Lena, Judit e Ernesto Martel é uma história dominada por

fatalidades, ciúmes, abuso de poder, traição e sentimento de culpa.

4. ANÁLISE

Para este trabalho, foram extraídas diversas cenas do filme, nas quais serão analisados os procedimentos de tradução usados pelo tradutor para legendas no que se refere à tradução de gírias, expressões idiomáticas e palavras de baixo calão.

Aqui serão colocados excertos do texto fonte, original em espanhol, e a tradução para legenda do DVD em português do Brasil. Em seguida, serão analisados seguindo os

procedimentos de tradução e serão tecidos comentários a respeito.

Tabela 1 – Tradução literal

Texto fonte	Tradução para legenda
Le deja que le haga de todo. Por delante, por detrás... Lo que quiera, menos **comerle la boca**.	Ela o deixa fazer de tudo. Pela frente, por trás, o que ele quiser... menos **comer sua boca**.
Oye, ¿quieres una **puntita** de "MDMA"? ¡Solo una **puntita**!	Quer uma **ponta**? Só uma **pontinha**!
Cualquier hombre de mi edad puede tener un infarto después de seis **polvos**.	Qualquer homem da minha idade pode ter um infarto depois de seis **pós**.

A tabela acima apresenta exemplos de três fragmentos nos quais há a ocorrência da tradução literal das gírias, expressões idiomáticas e palavras de baixo calão destacadas em negrito.

No primeiro trecho, Diego, ao contar uma história que está inventando para Harry, utiliza a expressão comerle la boca. Tal expressão significa beijar com intensidade e paixão. "Comer sua boca" causa estranhamento a um espectador brasileiro.

No segundo, um amigo oferece a Diego um pouco de droga. Na tradução para

legenda, omite-se o tipo de droga "MDMA" e realiza-se a tradução literal da gíria puntita, deixando, assim, a frase sem sentido em língua portuguesa.

No último excerto da tabela 1, Ernesto Martel diz a Lena após terem relações sexuais que podia ter tido um infarto depois de seis polvos. Neste contexto, polvo é empregado de maneira vulgar e significa "coito".

Já nos exemplos apontados na tabela abaixo (tabela 2), nota-se que o procedimento empregado foi a adaptação por equivalência. Esta aparece em diversos momentos do filme, aqui serão mencionados apenas alguns.

Tabela 2 – Adaptação por equivalência

Texto fonte	Tradução para legenda
Ojalá te guste, tiene pinta de **estar forrado**.	Tomara que goste. Acho que **tem muita grana**.
¡Tío, la música que pinchas es **de puta madre**!	Essa música está **genial**!

Estamos escribiendo un guión sobre vampiros que va a **ser la hostia**.	Vamos escrever um livro sobre vampiros que vai **ser o máximo**.
¡Dame la **puta** cámara!	Solte essa **maldita** câmera!
Nos hemos peleado **a lo bestia**.	Brigamos **como cão e gato**.
Para los hombres que viven en ese nivel de riesgo, cada **polvo** es como si fuera el último.	Para os homens que vivem em situação de perigo, cada **trepada** é como se fosse a última.

No primeiro trecho da tabela 2, Judit conta a Harry que um jovem diretor a procurou e que ele parece estar forrado. Esta expressão significa tener mucho dinero, o que equivale, em português, à expressão "ter muita grana".

No segundo, um amigo de Diego elogia a música que ele toca. Para isso, utiliza a expressão de puta madre, que é uma expressão ponderativa e significa muy bien ou muy bueno, assim justifica-se sua troca por "genial" na tradução para legenda em português.

No terceiro, Diego conta a um amigo sobre o roteiro que está escrevendo junto com Harry e diz que vai ser la hostia. Tal expressão tem valor qualificativo, tanto para o bem, quanto para o mal. De acordo com o contexto em que foi proferida e pelas expressões no semblante de Diego, nota-se que se refere de modo positivo ao roteiro, por isso foi adaptada na legenda pela expressão "ser o máximo".

No excerto seguinte, em uma discussão com Ernesto Filho, Lena lhe pede para soltar a câmera, para isso emprega a palavra de baixo calão puta, que, quando anteposto a um nome, classifica-se como palavra vulgar utilizada para expressar com ênfase desagrado ou desgosto. Assim, podendo ser trocada, sem prejuízo semântico, pela palavra "maldita" em português.

No trecho nos hemos peleado a lo bestia, Lena utiliza esta expressão para contar a Mateo sobre sua briga com Martel. A expressão a lo bestia se aplica ao que se faz ou se diz com brutalidade, por isso a associação com a expressão "brigar como cão e gato".

No último exemplo da tabela 2, aparece novamente a palavra polvo, esta, como já foi citado na análise do último excerto da tabela 1, é um registro vulgar e significa "coito". Assim, mantém-se o registro ao trocar polvo por "trepar" em português, que aparece no Dicionário Informal com o sentido de "fazer sexo, ter relação sexual".

A tabela 3 exemplifica algumas passagens, nas quais se observa que as gírias, assim como as palavras de baixo calão e as expressões idiomáticas foram omitidas na tradução para legenda, como é possível verificar nos trechos abaixo.

Tabela 3 – Adaptação por omissão

Texto fonte	Tradução para legenda
Pero yo no podré acompañarte porque **estoy muy liada** con los americanos.	Mas não poderei acompanhar você por causa dos americanos.
¿Y cuando le come la **polla**?	Mas e quando ela o chupa.
¡Pero tú eres **gilipollas**! ¿Y por qué la pones al lado de su **cubata**?	E por que o deixa ali, cara?
¿Qué **coño** ha pasado?	O que houve?

No primeiro exemplo, Judit diz a Harry que não poderá acompanhá-lo ao encontro com um jovem diretor porque está muy liada com os americanos. A expressão estar liado se aplica à pessoa que está atarefada. Sendo assim, tal expressão foi omitida na tradução para legenda provavelmente pela limitação no número de caracteres, conforme citado na introdução deste artigo.

No segundo caso, observa-se na fala de Harry o uso da palavra de baixo calão polla. Palavra esta que se refere de maneira vulgar ao órgão sexual masculino. Presume-se que o tradutor optou por omiti-la para reduzir sua intensidade no texto escrito (legenda).

No terceiro trecho, omitiu-se por completo a frase em que um amigo de Diego utiliza a gíria gilipollas e, em seguida, houve a omissão da palavra cubata, que é uma maneira informal de referir-se à bebida cuba-libre.

No último exemplo, ainda na fala de um amigo de Diego, nota-se que a palavra de baixo calão coño foi omitida na tradução para legenda. Tal palavra é uma interjeição vulgar que expressa surpresa, em geral diante de algo agradável ou que aborreça. Tendo em vista esta definição, pode-se imaginar que o tradutor optou pela omissão desta interjeição porque a expressão facial e o tom de voz da personagem já demonstram sua surpresa e seu aborrecimento naquela situação.

Na tabela 4 há trechos nos quais se optou pela substituição por hiperônimo ou termo genérico. Assim como a adaptação por equivalência, a substituição por hiperônimo ou termo genérico aparece por diversas vezes nas traduções para legenda do filme analisado. Aqui estão relacionados alguns exemplos deste procedimento de tradução.

Tabela 4 – Substituição por hiperônimo ou termo genérico

Texto fonte	Tradução para legenda
¡Todo **manga por hombro**!	Que **bagunça**!
La pareja se desea mogollón, pero a la hora de **follar** ella se hace un poco la **remolona**	O casal está excitado, mas na hora do sexo ela **se faz de difícil**.
Es muy duro que no te coman la **polla**.	É muito difícil que não chupem seu **pênis**.
Déjame **currar**.	Deixe-me **trabalhar**.
"No me ha dado ni un segundo de respiro el muy cabrón. Estoy a base de **Tranquimacines**."	O desgraçado não me deu nem um segundo de paz. Estou à base de **calmantes**.
¿Te has metido a **camella**, Chon?	Agora virou **traficante**?

No primeiro exemplo, Judit utiliza a expressão manga por hombro para referir-se ao apartamento de Harry. Na tradução para legenda, tal expressão foi trocada pelo termo genérico "bagunça", que equivale ao sentido da expressão presente no Diccionario del Estudiante como "desordem" e "em completo abandono".

No segundo trecho, Diego conta a Harry como será a relação dos protagonistas de seu filme. Em sua frase, observa-se que duas palavras foram substituídas por termos e expressões neutras na tradução para legenda. A primeira é a palavra de baixo calão follar que se refere à prática do ato sexual; a segunda, é o adjetivo remolona que faz referência à pessoa que resiste a fazer certa coisa. Na tradução para legenda, respectivamente substituídas pela palavra neutra "sexo" e pela expressão genérica "fazer-se de difícil".

No excerto seguinte, Harry comenta com Diego sobre o roteiro que estão escrevendo. Para isso, emprega a palavra de baixo calão polla, já vista no segundo exemplo da tabela 3. Palavra esta que o dicionário define como "pênis", termo neutro que foi utilizado na tradução para legenda.

No quarto exemplo, Diego pede ao amigo que o deixe currar. Tal palavra, no Diccionario del Estudiante, aparece com a seguinte acepção: "trabajar, u ocuparse en una actividad que requiere un esfuerzo físico o intelectual". Assim, justifica-se sua substituição pelo termo genérico "trabalhar".

No quinto trecho, Lena conta a Harry sobre seu fim de semana com Martel, diz que está à base de tranquimacines. Trankimazin é um medicamento indicado no tratamento de estado de ansiedade generalizada e ansiedade associada a sintomas de depressão . Por isso, a opção em substituir esta palavra pelo hiperônimo "calmantes".

No último exemplo, Lena, atuando no filme, pergunta a Chon se ela virou camella. Esta gíria refere-se à pessoa que vende drogas, ou seja, o "traficante", termo neutro empregado pelo tradutor na legenda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa foi possível observar que embora as gírias, palavras de baixo calão e expressões idiomáticas dificultem o trabalho do tradutor de legendas, os procedimentos de tradução mencionados por Mona Baker contribuem de forma relevante no auxílio deste profissional.

Na análise apresentada, verificou-se que todas as estratégias de tradução são válidas na hora de fazer a legenda dos elementos dificultadores já citados. Na tradução de Los abrazos rotos, o tradutor optou por utilizar com mais frequência a adaptação por equivalência e a substituição por hiperônimo ou termo genérico, o que não significa que os demais procedimentos sejam menos eficazes. Com exceção da tradução literal que, conforme visto na análise da tabela 1, não é o procedimento mais adequado para a

tradução de palavras de baixo calão, gírias e expressões idiomáticas, pois transforma o texto em algo incoerente, o que pode gerar estranhamento no espectador da língua de chegada.

Vale ressaltar que este estudo não teve a intenção de julgar as escolhas feitas pelo tradutor, mas sim observar as estratégias utilizadas e analisar trechos com ocorrência dos elementos dificultadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, Mona. The Routledge Encyclopedia of Translation Studies. London and New York: Routledge, 1998.

CARVALHO, Carolina Alfaro de. A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor. 2005. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 28 de março de 2005.

CASTRO, Xosé. El traductor de películas. In: DURO. Miguel (Coord.). La traducción para el doblaje y la subtitulación. Madrid: Catedra, 2001. capítulo XIV, p. 267- 298.

_____. Solo ante el subtítulo. Experiencias de un subtitulador. La linterna del traductor. Agosto de 2004. Disponível em: http://traduccion.rediris.es/4articulos.htm. Acesso em: 23 fev. 2013.

DICCIONARIO Del Estudiante. Barcelona: Real Academia Española, 2005.

DICIONÁRIO Informal. Disponível em: http://www.dicionarioinformal.com.br. Acesso em: 02 mar. 2013.

DICIONÁRIO Aulete. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/. Acesso em: 03 mar. 2013.

MOLINER, María. Diccionario de uso del español. 3. Ed. CD-ROM.

TEIXEIRA, Leonardo. Tradução para legendagem: considerações. Disponível em: http://www.abrates.com.br/abreartigo.asp. Acesso em: 12 fev. 2013.

ARTE MODERNA E A OP ART

LILIANE LISBOA DA SILVA

Este capítulo apresenta a história da arte moderna, durante o século XX, num período em que o mundo passava por várias mudanças radicais, que refletiram na arte e em todos os campos da vida. Os artistas considerados modernos buscavam acompanhar, de alguma forma, essas mudanças no campo cientes forma e conteúdo nos campos científico, social e econômico e renunciar, em forma e conteúdo, aos padrões vigentes, na arte acadêmica, que imperavam na pintura e na escultura até então.

A arte moderna se renovou a partir do século XIX e XX, onde as mudanças se tornaram significantes, trazendo um novo olhar para as linguagens artísticas, ampliando as novas possibilidades artísticas. (MATTOS, 2008). Pede atenção para as particularidades formais - cores, contornos, luzes, texturas, massas, dimensões -, assim como para os conceitos as ideias, as emoções e os sentidos de suas construções. E também pede um olhar livre, sem pré-conceitos, pois a arte busca nos espectadores um olhar de emoção para que ele sinta a obra. (MATTOS, 2008).

O período da modernidade foi marcado por muitas manifestações artísticas. Dentre as principais estão:

O impressionismo: movimento criado por Claude Monet e Pierre Renoir entre 1869 e 1874, onde trabalharam juntos pintando telas ao ar livre, rompendo com as normas formais da época. (MCCARTHY, 2002).

Esse movimento abriu os caminhos para uma arte mais comprometida com a realidade externa, buscando paisagens ao ar livre ou pintando cenas da vida cotidiana. Os artistas buscavam interiorizar o mundo externo trazendo para a arte aspectos ligados as suas próprias personalidades e interesses. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

O simbolismo: movimento em que os artistas eram envolvidos na criação de pinturas, desenhos e gravuras dramáticas expressando a essência da vida espiritual e sentimental, materializando sentimentos tais como o medo, o horror, a doença, a morte, a solidão. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

No final do século XIX, em Viena, capital do Império Austria-Húngaro, cidade deu grande efervescência artística, guiada por um desejo de modernidade, surgiu o movimento Secessionista, do qual Gustav Klimt é o artista plástico mais conhecido. (MCCARTHY, 2002).

O Fauvismo: movimento que explorava uma arte ainda mais livre, radical e viva das massas de cores. Começou por volta de 1905, quando um grupo de amigos, Matisse, Derain, Vlaminck, Manguin, Valtat, Guérin, Puy e Vuillard, resolveu fazer pinturas sem se preocupar com temas grandes abandonando os contornos e formas, pintando diretamente com as cores escolhidas de acordo com a expressão do artista, deixando de seguir a realidade com vemos. (MCCARTHY, 2002)

O Expressionismo: Por meio da arte os artistas queriam expressar a verdade do ser humano, mesmo que fosse diferente do olhar comum. Tinham um desejo pela expressão verdadeira. Ao pintarem não escolhiam cores de acordo com a realidade, ao contrário, podiam refazer a obra dando novos significados as imagens. (MCCARTHY, 2002)

O Cubismo: os artistas procuravam a abstração como forma de buscar a espiritualidade, perseguindo uma nova construção para a forma. Os cubistas se ligavam a uma intensa curiosidade racional e analítica. Queriam libertar a pintura da aparência estática e procuravam pintar com um ponto de vista múltiplo. A ideia era deixar a pintura com mais analítica e mais completa de representação. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

O Futurismo: no futurismo é muito utilizada a fragmentação das imagens reproduzindo o ritmo das máquinas em movimento, fazendo uma homenagem à vida urbana. Esses artistas apreendiam na pintura a sensação de ação e passagem do tempo. Também captavam a dimensão do som e ruídos das cidades. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

O Construtivismo: esse movimento tinha como foco a convicção de que o artista podia contribuir parta suprir as necessidades físicas e intelectuais da sociedade como um todo, relacionando-se com a produção de máquinas, com a engenharia arquitetônica e com os meios gráficos e fotográficos da comunicação. Acreditavam que o artista criativo devia ocupar seu lugar ao lado do cientista e do engenheiro. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966).

O Suprematismo: movimento que se deu com o processo de simplificação e busca da essência de uma realidade que está além do que vemos. O artista busca a não objetividade, procurando atingir o mundo livre da representação de objetos e coisas reais. Para os artistas sentimentos e pensamentos poderiam ser transmitidos através de formas puramente abstratas. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966).

O Neoplasticismo: esse movimento se revoltou com a violência irracional da guerra que acontecia na Europa. Queria verificar se seria possível a criação de uma arte pura não contaminada pela dura e inconstante realidade. Para eles uma obra de arte era apenas a união de decisões formais envolvendo cor, forma, linha e superfície. (MCCARTHY, 2002)

O Dadaísmo: os artistas desse mo-

vimento proclamavam uma antiarte e uma criação baseada no acaso, no absurdo, no irracional. Para os dadaístas não adiantava mais buscar coerência nas coisas, pois o ser humano tinha perdido a razão. Criaram o automatismo psíquico com uma criação de maneira automática e rápida, usando o instinto e a ação subconsciente, não dando espaço para a razão. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

O Surrealismo: este movimento desprezava os limites da razão e propunha uma criação artística através dos canais do subconsciente. Queria explorar o subconsciente, aquilo que não é lógico ou racional. Estavam em busca da liberdade da imaginação. (UPJOHN; WINGERT; MAHLER,1966)

A Antropofagia (Brasil): esse movimento pregava a ideia simbólica de que se deveriam absorver todas as influências estrangeiras que fossem interessantes e embuti-las junto com os valores das raízes brasileiras formando uma linguagem inovadora, capaz de retratar a identidade nacional e ajustar-se com os projetos modernos da vanguarda contemporânea. (BRITO, 1971)

E por fim Op Art: Nesse movimento as cores têm a finalidade de passar ilusões ópticas ao observador. Alcançando o dinamismo, os artistas usavam tons vibrantes e círculos com o mesmo centro, dando a ideia de movimento. As obras apresentavam diferentes figuras geométricas em preto e branco ou coloridas combinadas de tal modo que provocam no espectador sensações de movimento. (FONSÊCA, 2012)

Em contra partida a Pop Art: Nesse movimento a fonte de criação dos artistas era o cotidiano das grandes cidades norte-americanas. Para eles o interessante eram as imagens, o ambiente, a vida que a tecnologia industrial criou nos grandes centros urbanos, rompendo qualquer barreira entre a arte e a vida comum. Os recursos expressivos desse movimento foram semelhantes aos dos meios de comunicação de massa como o cinema, a publicidade e a televisão. Os temas eram símbolos e produtos industriais direcionados às massas urbanas como lâmpadas, automóveis, eletrodomésticos e imagens de artistas do cinema consumidos em massa nos filmes, televisão e revistas.

(MCCARTHY, 2002).

Em fevereiro de 1922, um grupo de intelectuais organiza em São Paulo a Semana de Arte Moderna, poesias, pintura, escultura, música. Um verdadeiro festival em que as novas tendências são apresentadas ao público. (DIAS, 2002)

Os artistas modernos procuravam inovações estrangeiras, onde começou uma redescoberta dos valores nacionais em busca de uma linguagem mais brasileira.

O movimento da antropofagia teve início no Brasil em 1928, quando Tarsila do Amaral fez uma pintura diferente para dar de presente para Oswald de Andrade, na qual deu o nome de Abaporu. (DIAS, 2002)

Esse movimento influenciou muitos artistas, escritores e poetas brasileiros, cuja ideia simbólica era que se deveriam assimilar todas as influências estrangeiras interessantes e inseri-las aos valores das raízes brasileiras. (DIAS, 2002)

A arte popular também é um campo em que o povo brasileiro demonstrava muita criatividade expressando a alma da nação.

Para usufruir de tudo o que a arte proporciona, tanto quando produzimos como quando apreciamos, desenvolvemos habilidades relacionadas a observação, sentido.

Você pode pensar que não conhece arte, que não convive com objetos artísticos, mas estamos todas e todos muito próximos da arte. Para usufruir daquilo que a arte proporciona, tanto quando produzimos como quando apreciamos, desenvolvemos habilidades relacionadas à observação, atenção Ou seja, para que a percepção esteja bem afinada, não bastar termos um olhar ingênuo, passivo e submisso, é necessário ser atuante, participante, capacitando a nossa mente e a nossa sensibilidade em intensa atividade. (DIAS, 2002)

A arte coloca questões ao mundo, para as quais não há uma resposta, pré- determinada considerada certa e única.

A Op Art também foi um movimento importante no período da arte moderna. Era um movimento artístico que explora as técnicas de ilusões de óticas com objetivo de simular movimentos nas obras de arte através de formas geométricas. Essas obras de arte, em sua maioria, eram abstratas. (OLIVEIRA, 2002) Op Art ou op-art representa um movimento artístico que explora as técnicas de ilusões de óticas, com objetivo de simular movimentos nas obras de arte "... com objetivo de simular movimentos nas obras de arte através de formas." (UZINGABLOG, 2012)

O termo óptico aplica-se nas obras bi e tridimensionais, as únicas outras generalizações que são pertinentes neste ponto são que a Arte tem o seu desenvolvimento do construtivismo e da essência do objetivo de Malevich, que podia ser vista como uma tendência influenciada por ideias desenvolvidas por Bauhaus e pelas de Moholy-Nagy e Josef Albers. O organizador possui essencialmente a qualidade dinâmica que provoca imagens e sensações ilusórias no espectador, assim, pode-se deduzir que a Arte OP lida com a ilusão de um modo muito fundamental e significativo. (UZINGABLOG, 2012) Apresenta um histórico da Op. Art., utilização de diversas formas geométricas na superfície e no espaço, que possibilita a combinação ilimitada de

redes de linhas e movimentos ondulatórios. (OLIVEIRA, 2002)

Desde que existe arte, existe preocupação com efeitos ópticos na era pós-moderna, passaram a ser a própria representação e o corpo como lugar de experiência é que se pode falar de Op Art, por isso a arte abstrata foi crucial para que ela pudesse existir. (OLIVEIRA, 2002).

Quando nos referimos à Op Art, pensa-se essencialmente em arte abstrata, e nos movimentos anteriores que permitiram que esta aparecesse como tal e nos movimentos contemporâneos.

A Op Art não se preocupa com a cor sozinha, mas juntamente com a forma e a estrutura e tanto em escultura como pintura, as possibilidades são maiores, assim como os meios que tem ao seu dispor.

Certos artistas da Op Art, como reação a certos críticos, negaram as suas bases científicas, pois estes últimos diziam que a Op Art reproduzia meramente a investigação da percepção visual por parte de alguns cientistas, o que negava a criatividade dos artistas. Referia-se também que a Op Art tinha um impacto imediato, o que a afastava das bases intelectuais. O essencial em relação à Op Art é a sua preocupação em desfazer a existência de um ponto de vista ideal. A obra de arte passa a oferecer variados pontos de vista ao espectador. (SOUSA, 2008)

Neste âmbito também a disponibilidade do Centro de Documentação do... O termo óptico refere-se a ilusões ópticas, sendo uma das fundamentações da Op Art nos fenômenos da percepção visual através da investigação da percepção visual por parte de alguns cientistas, o que negava a criatividade dos artistas. (SOUSA, 2008)

A Op Art tem por objetivo último colocar os olhos do observador em movimento, em contínua oscilação desassossegada sem ponto de ancoragem e de colocar a obra de arte em movimento virtual. O movimento na Op Art é apenas virtual, o que a distingue e separa da arte cinética, pois nesta, o movimento é sim real. (SOUSA, 2008)

De acordo com Lopes (2008, p. 45), "o limite entre a arte óptica e a arte cinética é bastante tênue, o que gera confusão entre os dois estilos". A diferença entre ambos é que na arte cinética os processos ópticos são baseados na percepção do movimento real ou aparente que a obra apresenta, sendo planos, bi ou tridimensional, enquanto que na arte óptica buscou-se apenas movimentos virtuais, produzindo-se a partir de objetos planos e formas geométricas.

Nesse movimento artístico usam-se padrões mais rígidos que fazem com que o refino das formas e o estudo detalhado dos fenômenos ópticos sejam os principais enfoques.

No próximo capítulo estudaremos a importância da arte na escola, como deve ser trabalhada a leitura de imagem pelos professores para que seus alunos usem de sua habilidade para ter um olhar crítico.

OP ART DE VICTOR VASARELY NO AMBIENTE ESCOLAR

A partir do século XX, pós Revolução Francesa ocorreram várias mudanças no mundo e principalmente na arte.

Segundo Andrade; Henriques:

O início do século XX foi marcado pelos questionamentos dos valores autoritários, na política pelo colapso dos governos oligárquicos e na organização da sociedade pela difusão de deias democráticas de cidadania, expressando a liberdade. Nas artes essa questão se deu pelo repúdio à descrição impressionista em detrimento da liberdade da experimentação. (ANDRADE, HENRIQUES, 2009, p.3).

Partindo deste pressuposto, a arte é vista como a liberdade de expressão, deixando de lado antigos paradigmas.

Segundo Andrade, Henriques:

Essa nova maneira de ver o mundo mudou também a maneira de se expressar: na pintura os rígidos métodos de representação natural do impressionismo já não correspondiam mais à necessidade de liberdade de expressão dos artistas, exigida pela transformação do mundo: "embora essa paixão anti-tradicional pela renovação e pela mudança fosse típica de todas as artes, ela foi mais patente nas artes visuais, e foi nelas que primeiro prevaleceu e, depois, lentamente conquistou uma aceitação pública mais geral. (ANDRADE, HENRIQUES,2009, p.3).

Como tudo que é novo assusta, assim ocorreu com a arte. Ela foi rejeitada e isso não durou muito tempo, logo ela conseguiu mostrar para o que veio.

Vale ressaltar que com o "novo" surgiram outros seguimentos artísticos como: "a Op. Art. e Arte cinética, Arte neoconcreta, Abstração informal, Pop Art, Hiper- realismo, Arte povera, Arte conceitual, entre outras" (LEDUR, 2005).

Nota-se que no Brasil não foi muito diferente, aconteceram muitas mudanças, acompanhadas de outras tendências, as quais marcaram época. A semana da arte moderna veio para quebrar os antigos paradigmas artísticos.

Segundo Fernandes:

A Semana de Arte Moderna foi a pri-

meira manifestação pública de um grupo de intelectuais e/ou artistas, majoritariamente paulistas, que reivindicavam, há algum tempo, uma renovação das artes brasileiras, sobretudo da literatura. Organizada para acontecer em 1922, ano em que se comemoraria o centenário da independência do Brasil, ela se tornou um marco simbólico do processo de modernização e de reflexão da cultura brasileira. Foi a partir dela que mudanças significativas começaram a se operar no âmbito da intelectualidade e da produção. (FERNANDES, 2009, p.11).

Nota-se que este movimento surgiu para criar uma nova identidade na arte rompeu com o conceito artístico europeu.

Segundo Fernandes:

Entre tantos objetivos, o modernismo brasileiro pregava o fim da nossa submissão cultural aos padrões estrangeiros, embora reconhecesse que precisávamos estar sintonizados com as discussões estéticas presentes na Europa. Pregava, também, que o Brasil necessitava descobrir o Brasil. Para isso, seria preciso conhecer sua própria história, sua cultura, suas tradições, seu folclore, sua gente. (FERNANDES, 2009, p.11).

Vale ressaltar que as mudanças não pararam por ai, em meados do século XX, devidos aos grandes avanços na tecnologia, a arte também evoluiu (rádio, TV, internet) criando assim novas tendências artísticas.

No que se refere a Op Art, ela veio com o objetivo de criar ilusões e movimentos nos trabalhos artísticos, essa nova tendência interagia com o observador.

Segundo Fonseca:

A história deste movimento passa por um longo processo: começa na antiguidade, no bojo das teorias da geometria e prossegue pela influência dos desenhos decorativos da cultura islâmica. O holandês Mauritius Escher conheceu tais desenhos e os aplicou em suas obras para produzir efeitos de ilusão de ótica. (FONSÊCA, 2012, p.2).

Pose-se observar que a OpArt foi muito difundida na cultura Islâmica, devido ao uso de formas geométricas, existindo uma enorme influência nos conceitos modernos.

Segundo Fonseca:

Dentro das bases conceituais, a geometria ocupa lugar de destaque assumindo um papel fundamental no desenvolvimento Op Art: ela, na verdade, é a alma do movimento. Seus componentes básicos estão presentes nos movimentos de arte mais recentes. (FONSECA, 2012, p.2).

Vale ressaltar que o termo Op Art, surgiu nos anos 60, significando arte ótica, isto porque os artistas que trabalhavam com este tipo de arte, privilegiavam os efeitos óticos, utilizando-se de ilusões. Entre eles, o que mais se destacou foi Victor Vasarely.

Nascido na Hungria em 1908, pintor e designer, ficou popular na Europa e nos Estados Unidos, desiludido com a arte que usava, voltou a usar a técnica de abstração geométrica. Faleceu em 1997, com 88 anos.

Através deste trabalho, pode-se concluir que ao analisarmos a história da arte desde o século XX, podemos perceber muitas mudanças e com elas muitas dificuldades com relação à disciplina de arte em sala de aula.

Este trabalho deixou claro que é muito complexo desenvolver atividades artísticas que se relacionam com a arte moderna, em relação à Op Art, a dificuldade também é visível, pois desenvolver este tema em sala de aula é muito complexo, é desafiador para o professor, mas é algo que se pode realizar e sendo possível, contribuirá para melhorar a qualidade do ensino em artes. Nota-se neste contexto que trabalhar com Op Art, dentro da cinética (física), matemática ou em outras disciplinas sempre contextualizadas, torna a aprendizagem dos alunos significantes.

Segundo Macedo:

[...] férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e de construir o conhecimento. Este procedimento pode promover um desenvolvimento cognitivo maior do que aquele que as escolas costumam conseguir.

(MACEDO, 1990, apud BOSSA, 2000, p. 31).

Partindo deste pressuposto, a arte é diferente das outras disciplinas no que diz respeito à obrigatoriedade do aluno conhecer fórmulas, por exemplo, mas não deixa de ser algo significativo para ele. A cumplicidade entre a arte, a matemática e a física, deixa claro e evidente a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhos.

Vale ressaltar que as manifestações da arte contemporânea são extremamente ricas, é muito importante os alunos conhecerem os conceitos e suas características. Neste contexto surgem os aspectos que foram estudados neste trabalho.

Não se pode deixar de lado também a importância da formação do professor, a metodologia usada por ele. É de suma importância que o professor esteja preparado para ministrar a aula de arte, dessa forma a aprendizagem do aluno será mais significativa, pois o professor será o mediador do saber.

Pode-se dizer que o rompimento com os temas clássicos vem acompanhado na arte moderna pela superação das tentativas

de representar ilusionisticamente um espaço tridimensional sobre um suporte plano. A consciência da tela plana, de seus limites e rendimentos inaugura o espaço moderno na pintura.

A Arte Contemporânea é um universo rico em manifestações, onde a interatividade e o conceito são importantes características dela. E após manifestar uma concepção, manualmente, e experienciar esse momento de modo subjetivo e contextualizado, adquire-se um olhar mais amplo capaz de fazer interagir progressivamente de maneira crítica.

Pode-se observar que os movimentos de transformação da arte influenciaram na obra de Victor Vasarely. A utilização de das cores e linhas que foram incorporadas pelos movimentos mais modernos, como o neoplasticismo, estão presentes na obra do autor, somando a essa influência a própria criação, que incorporou o ilusionismo na sua produção. E o movimento secessionista com seu ilusionismo.

"As obras compostas por Vasarely incorpora, composições com fundamentos fisiológicos da percepção da forma, e criam movimento e ilusionismo com arranjos ordenados". (RAMOS, 2006).

Portanto, observa-se neste trabalho de conclusão de curso que a Op Art de Victor Vasarely contribuiu muito para o desenvolvimento dos alunos na disciplina de arte, porque através dela o aluno se torna flexível, se apropriando dos objetos de sua vivência, se relacionando com os materiais que estão a sua volta, criando suas obras e tornando um cidadão crítico e consciente de seus direitos, colaborando com seu desenvolvimento no ensino aprendizagem.

Pode-se dizer que os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, pode-se constatar que a Op Art contribui muito para o aprendizado do aluno e que a arte faz parte da vida de todos.

Espera-se que o presente estudo possa contribuir para que os professores de arte reflitam sobre a importância da alfabetização visual por meio da leitura de imagem na sala de aula em especial a Op Arte de Victor Vasarely.

Enfim, é continuar as leituras; é "religar os saberes", que é o que "[...] nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida [...]", como afirma Morin (2005, p.70).

PEDAGOGIA: O PRÊMIO

LÚCIA KUROKAWA

INTRODUÇÃO

Este trabalho contou com os depoimentos obtidos através de entrevistas feitas aos professores da Escola Estadual José Borges Andrade onde sou professora de Arte e ingressei em agosto de 2014. Desde esse período coleciono artigos relacionados à Educação, do jornal O ESTADO DE SÃO PAULO que me ajudou nos meus comentários feitos ao depoimento de alguns professores. A escola atende alunos do Fundamental I. A entrevista foi feita no período entre 11/11/1022 a 30/11/2022. Com as respostas analisadas busquei acrescentar saberes à minha formação, como exemplo a Vida e Obra de Vygostisky, de modo resumido, que foi citado por uma só professora; proponho ideias às queixas de alguns e apoio o lado positivo de outras. Adoro ser professora, viver o cotidiano da escola, desde os meus anos ginasiais sinto que as férias escolares são longas. Tenho saudade da escola. Deixo aqui minhas homenagens póstumas a Professora Rita Pinto de Araujo, minha professora de Canto orfeônico na 2ª e 3ª séries do antigo ginásio na Escola Estadual Roldão Lopes de Barros nos anos sessenta, soube ensinar perfeitamente o Hino Nacional Brasileiro e hoje no bairro de Sapopemba uma Escola Estadual possui o nome dela.

NTRODUCCIÓN

Este trabajo se basó en testimonios obtenidos a través de entrevistas con profesores de la Escuela Estadual José Borges Andrade donde soy profesora de Arte y me incorporé en agosto de 2014. Desde ese período he recopilado artículos relacionados con la Educación, del periódico O ESTADO DE SÃO PAULO que Me ayudó en mis comentarios hechos al testimonio de algunos profesores. La escuela atiende a estudiantes de Primaria I. La entrevista se realizó entre el 11/11/1022 y el 30/11/2022. Con las respuestas analizadas, traté de sumar conocimientos a mi formación, como la Vida y Obra de Vygostisky, de forma resumida, que fue citada por un solo maestro; Propongo ideas a las quejas de unos y apoyo el lado positivo de otros. Me encanta ser maestra, vivir el día a día en la escuela, desde que estaba en secundaria sentí que las vacaciones escolares son largas. Extraño el colegio. Dejo aquí mis homenajes póstumos a la profesora Rita Pinto de Araujo, mi profesora de Canto Orfeónico en los grados 2º y 3º del antiguo gimnasio de la Escuela Estadual Roldão Lopes de Barros en los años sesenta, sabía enseñar a la perfección el Himno Nacional de Brasil y hoy en el barrio de Sapopemba una Escuela Estatal lleva su nombre.

As entrevistas com os professores foram feitas entre as datas 11/11/2022 e 30/11/2022. Os depoimentos foram colocados em ordem cronológica e estão no Apêndice p.13.

As perguntas foram:

i) O que você espera na educação brasileira como pedagogo?

ii) Quais as dificuldades encontradas?

iii) Há quanto tempo atua na educação?

As respostas foram faladas e por mim copiadas. Apenas uma das entrevistadas escreveu as respostas.

Meu comentário sobre o depoimento 1. Situações inesperadas por mim vividas são pais que comparecem na escola para reclamar que sumiu um lápis de cor azul que seu filho emprestou. É de bom tom social fazer a devolução do objeto que pediu emprestado. Que a Professora não prestou atenção quem deu o primeiro empurrão, que não foi o filho dela. Nós professores precisamos ter formação para o fortalecimento em convivência para com sabedoria ajudar os alunos nesses processos de socialização.

Exemplo de valorização da carreira de professor vem da Coréia do Sul mundialmente reconhecida como modelo de desenvolvimento na educação: 97,9% da população são alfabetizados. Os professores coreanos levam anualmente US28.591 para casa. (O Estado de São Paulo 14/2/2017).

O melhor salário de professor é de Luxemburgo US66 mil anuais; o do Brasil US10,3 mil por ano um dos piores do mundo. (O Estado de São Paulo, (O Estado de São Paulo 15/5/2015).

Meu comentário sobre o depoimento 2. Foi a única Professora a citar Vygotsky e procurei então saber quem foi e o que fez para a Pedagogia.

A vida e obra de Vygotsky

Lev Seminovich Vygotsky nasceu em Orsha- Bielorrússia em 17 de novembro de l896. Após cursar a escola secundária (gymnasium)1, na cidade de Gomel, Vygotskyy fez seus estudos universitários em direito, filosofia e história em Moscou, a partir de 1912. Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu excelente formação no domínio das ciências humanas, língua, linguística, estética e literatura, filosofia e história. Tudo o interessava, antes dele se dedicar à pesquisa em psicologia. Psicologia da arte (1925) foi a sua primeira obra conduzida para a psicologia. Na psicologia do desenvolvimento Vygotsky acentua os aspectos da cultura na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental. (2010.p.13).

Vygotsky retorna a Gomel ensina psicologia, começa a se preocupar com os problemas das crianças deficientes. Continua seus estudos sobre teoria literária e da psicologia da arte.

(2010.p.13).1

Em 1924 instala-se em Moscou tornando-se colaborador do instituto de psicologia. No instituto, com um grupo de apaixonados pela Psicologia como ele cria "uma teoria histórico cultural dos fenômenos psicológicos". (2010.p.13).

Os escritos foram ignorados por longo tempo e redescobertos pouco a pouco. Existe antologia de textos de Vygotsky em seis volumes. Vygotsky escreveu cerca de duzentas obras das quais se perdeu uma parte. Obras completas publicadas em russo, entre 1982 – 1984 continuam sendo a fonte principal.

É publicado pela primeira vez seu livro Pensamento e linguagem, na URSS em 1934, ano do seu falecimento aos 37 anos no dia 11 de junho de l934.

Teoria do desenvolvimento mental e problemas de educação

Se tivéssemos que reunir a especificidade de Vygotsky em uma única expressão seria

"teoria-sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores" e mais conhecido de "teoria histórico-cultural". (2010.p.15). "... para o desenvolvimento da criança em particular, na primeira infância, os fatores mais importantes são as interações assimétricas, isto, as interações com os adultos, portadores de todas as mensagens da cultura". (2010.p.16).

Nesse tipo de interação os significados têm uma função de comunicar e depois de "organizar e de controle do comportamento individual". (2010.p.16).

"a história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, com a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumento de organização psicológico individual". (Vygotsky, 1982-1984, v-vi, p.56).

Na concepção de Vygotsky a interação social é que desempenha papel na construção do desenvolvimento mental. Significa que certas funções mentais superiores como "atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc" não poderiam se desenvolver sem as interações sociais. (2010.p.17).

1 gymnasium também conhecido como liceu. A palavra ginásio também utilizado em alguns países com o significado de escola secundária ou estabelecimento de ensino médio. Wikipédia, a enciclopédia livre.

Gustavo Capanema Filho (1800 – 1985) Político e Ministro da Educação de 1937 a 1945 durante a Presidência de Getúlio Vargas na República pela Constituinte fez a Reforma de Capanema, reorganizando o ensino secundário em dois ciclos: Ginásio (quatro anos) e Colégio (três anos), com opção de extensão de mais um ano para o Clássico e o Científico.

(O Estado de São Paulo – Especial Educação 140 Anos – 18-01-2015).

A ideia citada acima conduziu Vygotsky à tese sobre transformações de "fenômenos interpsíquicos em fenômenos intrapsíquicos".

A concepção de Vygotsk de interação social explica que o ser humano "não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada... tomado em si, ele não é um ser completo". (2010.p.16).

As pesquisas de Vygotsky demonstram que mesmo a hereditariedade não é condição suficiente, é necessária a contribuição do contexto social para a aprendizagem específica. Segundo Vygotsky, o processo da aprendizagem se forma durante as atividades partilhadas pela criança na interação social. Nessa colaboração "o adulto introduz a linguagem que apoiada na comunicação pré- verbal, aparece, de início, como um instrumento de comunicação e de interação social." (2010.p.18).

A importância da aprendizagem é que esta coloca à disposição do indivíduo um poderoso instrumento: "a língua". Adquirindo aprendizagens, esta se torna "parte integrante das estruturas psíquicas do indivíduo". (2010.p.18). E ainda as novas aquisições da linguagem, de origem social, interam-se com outras funções mentais, daí nascendo o pensamento verbal.

O primeiro modelo de desenvolvimento na análise de Vygotsky é a aquisição da linguagem e para essa aprendizagem aparece como processo natural de desenvolvimento, "os instrumentos criados pela cultura... Que ampliam as possibilidades naturais e re-estruturam suas funções mentais". (2010.p.19).

As aquisições da cultura apresentam diferentes instrumentos e técnicas, atualmente incluindo as tecnologias "que o homem assimila e orienta para si mesmo, para influenciar suas próprias funções mentais", dominam assim seus próprios estados interiores: "os diferentes instrumentos criados pelo homem ao longo da história e os instrumentos orientadores ao próprio homem, podem ser utilizados para controlar, coordenar, desenvolver suas próprias capacidades". (2010.p.20).

Para compreender o exposto é citado: "a língua escrita e falada". O indivíduo e o

grupo que tem acesso à língua escrita "não é simplesmente alguém que possui um saber técnico a mais". (2010.p.22). A língua escrita e os livros "mudam profundamente os modos de funcionamento da percepção, da memória, do pensamento". (2010.p.22).

A pesquisa de Vygoysky sobre a aquisição de instrumentos culturais analisa como o mais importante ao longo do período escolar é o "conceito científico". Na concepção de Vygotsky o sistema de conceito científico carrega mensagens profundas "e ao assimilá-lo, a criança muda profundamente seu modo de pensar". (2010.p.23).

Os conceitos científicos têm na sua propriedade "o fato de serem organizados em sistemas hierarquizados" e a criança amplia as possibilidades de seu pensamento "colocando à sua disposição um conjunto de operações intelectuais: definições, operações de quantificações lógicas, etc." (2010.p.23).

O segundo modelo chamado de "desenvolvimento artificial" por Vygotsky:

A educação pode ser definida como sendo o desenvolvimento artificial da criança. [...] A educação não se limita somente ao fato de influenciar o processo de desenvolvimento, mas ela reestrutura de maneira fundamental todas as funções do comportamento.

(Vygotsky, 1982-1094, v I.p.107).

A comparação entre o primeiro modelo, o da aquisição da linguagem e este segundo modelo de desenvolvimento artificial é: o primeiro modelo é um meio de reforçar o processo natural, e no segundo a fonte para o desenvolvimento é "relativamente independente do desenvolvimento". (2010.p.24).

Vygotsky no seu quadro de teoria ainda identifica vários modelos de desenvolvimento levando-se em foco a natureza dos instrumentos culturais, o grau de determinação hereditária das funções, etc. (2010.p.24).

Meu comentário sobre o depoimento 3. Os cidadãos brasileiros que exercem o poder, os conselheiros doutores, ideólogos em Educação, vê-se os incontáveis números de siglas que existem, têm oportunidade de conhecerem a Educação do mundo afora poderiam trazer novos métodos, melhorar a gestão das escolas, vir às escolas para apresentar novos caminhos também para o nosso país.

Meu comentário sobre o depoimento 4. A vida VIVER do professor não é diferente da vida de um operário de fábrica, de um atendente de comércio, de um oficial de justiça, Por que se o Professor foi a uma consulta médica ou a um exame médico e o tempo despendido foi mais do que duas aulas, não chegou a tempo para a terceira aula o professor perde monetariamente o seu dia inteiro? O justo seria perder a aula ou as aulas que ultrapassem o permitido e não o pagamento do dia todo.

Meu comentário sobre o depoimento 5. Tem criança que a única refeição diária é o que ela come na escola, então realmente precisa da bolsa família. E como eu já presenciei crianças que pegam a alimentação e a descartam totalmente no cesto de lixo. Professores que saem de uma escola às 12 horas para entrar em outra escola às 13 horas por que não podem receber um prato de refeição se ao final do dia a sobra será toda descartada?

Meu comentário sobre o depoimento 6. No artigo do Professor Daniel Martins de Barros Colaborador do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da USP publicado no

Jornal O ESTADO DE SÂO PAULO em 10 de agosto de 2020 com o título de A HORA DOS PROFESSORES escreve que a atividade do professor –

notadamente no serviço público – envolve gerenciar dezenas de crianças ou adolescentes ao mesmo tempo, em número maior do que o recomendado, cujo interesse é reduzido, com estrutura precária, barulho acima do saudável.

E que segundo uma pesquisa de 2019 só no Estado de São Paulo mais de cem professores por dia se afastam do trabalho por transtornos mentais. Esse volume absurdo não deixa margem à dúvida de que essa é uma população sob um estresse acima da média.

Meu comentário sobre o depoimento 7. Sobre não ter perspectiva de melhora, acrescento um fato. Pedi a um aluno de 3°ano Fundamental I 2022 no mês de Novembro para que escrevesse o próprio nome por inteiro no trabalho e eis que ele me responde: NÃO SEI ESCREVER O MEU NOME INTEIRO POR CAUSA DA PANDEMIA. Ele não teve a curiosidade de saber escrever o seu nome inteiro? De identificar o próprio nome? Justificando que neste ano de 2022 foram aulas presenciais desde Fevereiro. Minha ideia é que os professores ao fazerem a chamada diária digam os nomes dos alunos por completo e em voz forte. Se houver silêncio na classe os alunos ouvirão. Suponho e tenho a certeza que é o silêncio que fazem os alunos no Ceará que levam este Estado brasileiro ser referência nacional na alfabetização e nos índices de aprendizagem.

Meu comentário sobre o depoimento 8. A responsabilidade é só e somente dos Professores, que alunos chegam no 4°ano sem saber ler nem escrever? O desenvolvimento das habilidades deve começar no 1° ano ensinando a habilidade motora desde como segurar um lápis, sentar com a postura elegante de coluna reta, fazer ginástica com os olhos, ginástica de abrir os ouvidos com exercícios de paisagem sonora, em suma in-

centivar o corpo e os sentidos a trabalharem. A esperteza de alguns alunos que fazem a lição do dia na velocidade da luz, outros que fazem os desenhos miudinhos do tamanho da unha do dedo mínimo para não terem o trabalho de pintar. Por quê? Para terem o resto da aula para conversarem, brincarem. Também fiquei esperta, preparo mais lições para esses alunos ligeirinhos.

Meu comentário sobre o depoimento 9. Neste ano que se findou de 2022 fui professora de Arte em 8 classes. No total de alunos PCD (pessoa com deficiência) dessas 8 salas foram 9 alunos, ou seja tivemos classe que tinham 2 e até mais PCD: entenda-se deficientes físicos, com TEA (transtornos do espectro autista), com TDAH (transtornos de déficit de atenção com hiperatividade), com SM (síndrome de DOWN). E ainda tivemos alunos cujos pais não admitem que o seu filho tenha alguma dessas deficiências acima citada.

Meu comentário sobre o depoimento 10. Então quem prepara o livro enviado aos alunos também não sabe ler e nem entender para corrigir!

Meu comentário sobre o depoimento 11. Há oito anos quando ingressei na Escola Estadual José Borges Andrade perguntava às classes de 5°s anos em que profissão trabalhariam, meninos me respondiam "quero ser segurança como meu pai", "quero ser jogador de futebol". Neste período após isolamento da covid-19 querem ser "youtubers", É a herança das aulas on line.

Meu comentário sobre o depoimento 12. Minha sugestão: pedir aos responsáveis que nos ajudem, por exemplo: todos os dias quando virem buscar a criança na escola perguntar: o que você aprendeu hoje? Tem lição de casa? O que a Professora falou hoje? A baixa escolaridade de pais e responsáveis também dificulta a aprendizagem dos filhos.

Para interpretar a condição social da família dos nossos diversos modelos de alunos Perrenoud (2000, p.24) cita: "a extensão da biblioteca familiar, o clima e a densidade das interações, QI insuficiente ou herança cultural pobre demais, desenvolvimento muito lento ou linguagem excessivamente rudimentar, pouca motivação ou recusa de escolarização".

Meu comentário sobre o depoimento 13. Esta resposta tem o meu total apoio.

O nosso país aparece como um dos campeões mundiais em desperdício em alimentos, em reciclagem, em tempo que perdemos em congestionamentos. Na Exposição "Raiz" do artista e ativista chinês Ai Weiwei, na Oca do Parque Ibirapuera São Paulo entre outubro de 2018 a janeiro de 2019, mostrou em fotos ele jogando melancias no chão copiando o que ele viu quando visitou o centro de abastecimento da capital paulista CEASA. O caderno de Arte que o Governo do Estado de São Paulo oferece anualmente aos alunos no início das aulas contém 96 folhas, ora quando junho chega eis que o caderno de alguns alunos não comporta mais aulas de Arte porque mais da metade das folhas foram arrancadas e desperdiçadas, Em média são vinte aulas de Arte por bimestre no final de quatro bimestre são oitenta aulas sobrariam dezesseis folhas! Ouvi por meio de outras colegas que há uma professora de Arte na rede que enumera as 96 folhas com paciência para não serem arrancadas.

Não é só a casa da vovó que segura o netinho em casa. Na aculturação popular a grande ausência de alunos nas sextas feiras é de se espantar. Os alunos justificam: "sextou" Professora! Em breve aculturaremos "quintou" e nas escolas será como nas Assembléias Legislativas e no Congresso Brasileiros, salve a semana de três dias.

"tornou-se público um absurdo cometido pelos legisladores paraenses. Os deputados estaduais decidiram, por unanimidade, estabelecer a inédita semana de um só dia, ou seja, os parlamentares vão trabalhar somente às terças feiras, folgando nos demais dias úteis. Vale ressaltar que a mudança no expediente não resultou em economia para os cofres públicos do Pará." (O Estado de São Paulo 16/6/2018),

Meu comentário sobre o depoimento 14. Em entrevista de Renata Kaczmarska, porta-voz do

Secretariado da ONU para questões de família, disse para o jornal O Estado de São Paulo 27/5/2019:

"os pais influenciam no comportamento das crianças, então se os pais têm recursos suficientes para fornecer nutrição adequada para as crianças, elas serão mais saudáveis. Na questão da pobreza, é importante focar na família porque é onde a pobreza se reproduz, ou seja, você tem que interrompê-la no nível familiar para que a próxima geração não herde isso. Muitos homens acham que sua única função é econômica, então, se estão desempregados, se afastam, não reconhecem seus filhos e as crianças ficam sob os cuidados das mães e das avós. Ser pai é ser responsável. As decisões familiares têm impacto na questão pública. Muitos países têm boas iniciativas. Por exemplo, na África do Sul, há um programa promovido pelo governo para educar homens e melhorar suas habilidades como pais".

Texto recebido numa reunião de pais no Colégio Agostiniano Mendel – São Paulo, onde minha neta estudou:

Doze dicas para ser um pai educador.

1 – Dê o exemplo

2 – Não negocie o inegociável

3 – Critique os atos, não a criança

4 – Seja firme e coerente

5 – Limite o tempo de TV e de internet

6 – Estabeleça horários

7 – Não tenha medo de castigar

8 – Elogie o bom comportamento

9 – Aproveite o tempo juntos

10 – Seja presente na escola

11 – Dê tarefas domésticas

12 – Favoreça a formação cultural

Itamar Melo – Texto adaptado – site O X DA EDUCAÇÃO

Meu comentário sobre o depoimento 15. O pedido que faço através deste artigo em concordância com o depoimento da Profa. Rosimeire de que "não tem um passeio que alegra as crianças" é que cada Diretoria de Ensino em parceria com as Empresas de Ônibus de sua região possuíssem uma agenda anual de passeios culturais para transportarem alunos da rede pública com incentivos fiscais. Na minha formação de Licenciatura como parte de Estágios, visitei dezenas de museus que nem sequer conhecia museus maravilhosos na cidade de São Paulo que ficaram na minha memória. E os nossos alunos? Não terão oportunidade de conhecer um museu na sua formação de Fundamental I? Não terão memória? Não serão apresentados aos artistas de sua nacionalidade e aos outros mais?

Reinaldo Azevedo, repórter em https://notícias.uo.com.br/.../ 6/4/2022: "Entre pastores picaretas e ônibus superfaturados, Bolsonaro reage à lama que engolfa o governo chamando pelo...GOLPE!"

No relatório lançado pelo movimento Todos pela Educação de 2020 (O Estado de São Paulo 8/4/2020) critica a "enorme incapacidade de gestão" do governo: "Critica o atraso sistemático no repasse de recursos da União para Estados e municípios e a falta de articulação das Secretarias municipais e estaduais de Educação pela União, especialmente no campo da educação básica."

Concordo plenamente com a Profa. Rosimeire também de que não devemos ficar com birra de aluno. Quando num dia chamo a atenção deles no outro dia aparecem contentes, me abraçam sorridentes parecem que nos perdoam e entenderam a bronca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agradeço todos os professores pelas ideias que expuseram e me fizeram refletir e exprimir as minhas ideias também. Sinto que somos peças de uma grande máquina e que trabalha incessantemente. Sinto também que a escola é uma miniatura da grande cidade onde de tudo ocorre. Todo e qualquer ofício tem o seu lado positivo e o lado por vezes injusto que dói a alma. Toda e qualquer carreira das ciências científica ou social requer aprimoramento, criatividade, competição consigo mesma, não a competição egoísta, esta maléfica; o debruçar sobre livros, o uso correto de palavras técnicas e não infantilizadas.

Parabenizo o educador Paulo Nathanael que recebeu o Prêmio Professor Emérito –

Troféu Guerreiro da Educação Ruy Mesquita, concedido pelo de Centro Integração Empresa Escola (CIEE) do ano de 2019. Esta razão é pelo fato do homenageado ter nascido em Tupã, minha cidade natal e ter iniciado a sua carreira de professor num pequeno colégio dessa cidade paulista.

Parabenizo também e tenho orgulho do Brasil possuir pessoas como o engenheiro eletricista aposentado Silvério Moron do Rio de Janeiro que transforma praças em salas de aulas em Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro. Pendurou um cartaz do seu Projeto, ADOTE UM ALUNO, numa das mesinhas de concreto. Antes da pandemia a ação reunia 50 voluntários e 300 pessoas para "desenvolver a educação" como gosta de dizer o engenheiro professor. Silvério voltou à Praça Mauro Duarte em outubro de 2022 para gente que busca todo tipo de aprendizado, como eletricista, mecânico, fotógrafo, cabeleireiro ou manicure. Mas são as dúvidas nas disciplinas tradicionais de escolas que costumam trazer mais gente. (Jornal O Estado de São Paulo, 14 de dezembro de 2021). Há que se doar conhecimentos, ideias, tempo da nossa vida. Dou o primeiro Prêmio Nobel do Brasil para o engenheiro Silvério Moron.

APÊNDICE

1) MILANI,Francisco Tabajara. Francisco Tabajara Milani: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Espero criatividade com mais conteúdo. As dificuldades são como lidar com situações inesperadas do comportamento dos alunos. Salário mais justo. O professor nunca vai ter salário bom? No caso de primeiros anos o governo quer e envia monte de livros, mas seria válido desde que o professo tivesse a liberdade de escolher outro método. O professor tem que ter palavra de apoio. 33 anos na escola pública Fundamental I.

2) SILVA, Magda Cristina Frolich. Magda Cristina Frolich Silva: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São

Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Educação não cumpre o papel dela. Desfoca o objetivo com muitos outros projetos: do índio, de festa junina, de brinquedos, no nosso aprendizado é muito Vygotsky e chega na escola não é. 30 anos na escola pública Fundamental I.

3) SANTOS, Elisete Sousa. Elisete Sousa Santos: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andade.

A esperança é que a educação realmente melhore. A dificuldade: "a escola ainda está atrasada, o mundo global está na frente e a nossa escola muito atrás". 6 anos na escola pública Fundamental I.

4) SOARES, Márcia Dias. Márcia Dias Soares: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Espero melhoras para nós professores e para os alunos também. A dificuldade que prevejo é que com o ensino em tempo integral não ficará diferente do sistema atual. Tiraram a minha abonada. 12 anos na escola pública Fundamental I.

5) NASCIMENTO, Márcia da Silva. Márcia da Silva Nascimento: depoimento [nov.2022]; Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

A esperança é que os políticos têm que pensar na educação. A realidade é diferente do que o governo imagina. As provas de AAP trazem textos que as crianças nem sabem ler. As crianças não têm autonomia. Os pais mandam as crianças para a escola só para receber a bolsa família. 2 anos na escola pública Fundamental I.

6) VACARO Ellen Rose. Ellen Rose Vacaro: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

O meu salário só está dando para comprar remédio. 4 anos na escola pública Fundamental I. 7) CARVALHO, Cátia Gislene Gomes de. Cátia Gislene Gomes de Carvalho: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Não acredito na educação brasileira. Não tem perspectiva de melhora. Infelizmente os alunos não concentram, não assimilam. Nem os pais aguentam os seus filhos. Começa da base. Os filhos extravasam na escola. 30 anos na escola pública Fundamental I.

8) BATISTA,Marilene Rodrigues. Marilene Rodrigues Batista: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

O que é educação? A faculdade não prepara nenhum pedagogo para a realidade que vai encontrar. Encontra mais conflitos do que alfabetização. Na primeira classe que peguei como efetiva classe de 4°ano tinha sete alunos sem saber ler nem escrever. 6 anos em escola pública Fundamental I.

9) SILVA,Letícia Avelino da Letícia Avelino da Silva: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L.Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Que a escola seja inclusiva, igualitária com condições de trabalhar. Muitas classes com deficientes. 6 anos em escola pública Fundamental I.

10) SANTOS, Sandra Carneiro dos. Sandra Carneiro dos Santos: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

O professor tem que construir a própria aula. Os livros escritos trazem erros. É inadequado. Ninguém pede para arrumar o livro errado. Professores despreparados. A formação dos professores não é o que se ensina na escola. 10 anos em escola pública Fundamental I.

11) SOUZA,Patrícia Gonçalves Araujo de. Patrícia Gonçalves Araujo de Souza: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Uma educação que prepare os estudantes para a vida, sala de aulas com aulas diferentes, fazendo que os alunos desenvolvam o pensamento crítico voltado à realidade. 33 anos na escola pública Fundamental I.

12) RODRIGUES, Sandra Regina S. N. Sandra Regina S.N. Rodrigues:

depoimento.[nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Espero melhoria. Espero mais compromisso da família para que a gente possa dar mais educação para as crianças. 38 anos na escola pública Fundamental I.

13) CARVALHO,Giane Ramos de. Giane Ramos de Carvalho: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L.Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Alunos que faltam muito preferem ficar na casa da avó vendo televisão com chocolate quentinho, bolachinha. Vai querer vir na escola no friozinho, sentar no banco duro? Na hora do AAP a mãe vem e fala que não mencionei a página que era para estudar... No primeiro ano o governo manda onze livros para cada criança. Se a criança não sabe nem ler! Tanto dinheiro gasto! 9 anos em escola pública Fundamental I.

14) SOUZA, Keila da Silva. Keila da Silva Sousa: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Espero só melhoras. Tudo bem que mudem, mudem para melhor. Pais e comunidades possam trabalhar junto com a unidade escolar, serem mais presentes. 20 anos em escola pública Fundamental I.

15) SANTOS, Rosimeire dos. Rosimeire dos Santos: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L.Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Espero mais participação da direção com carinho. Que a comunidade participe mais da escola porque a maioria fala mal. A escola é tão desvalorizada que seus próprios professores colocam os seus filhos em escola particular... Por quê? Porque lá é outro nível. Não tem passeio que alegra as crianças. Quero procurar não ficar com birra de aluno. Procurar se por no lugar do aluno, aprender a conviver com o aluno. Ser pessoa que saiba conversar.

16) OLIVEIRA, Arlete Alves de. Arlete Alves de Oliveira: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L. Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Sinto saudades da escola. Ainda não me desliguei da escola. A vida em casa é mais difícil.

Para conversar com os alunos é preciso escolher as palavras e em casa a gente "fala" sem pensar. As crianças trazem bons fluídos quando vêm à escola e isso nos fortalece. Aposentada há dois anos, ficou mais de 30 anos na escola pública Fundamental I.

17) SANTOS, Elizabeth Faria de Andrade. Elizabeth Faria de Andrade Santos: depoimento [nov.2022]. Entrevistadora: L.Kurokawa. São Paulo: Escola Estadual José Borges Andrade.

Estou me sentindo muito bem aposentada com a sensação de dever cumprido. A esperança que eu tenho para os que estão começando agora é de parceria, colaboração, empenho, dedicação dos alunos e dos meus pares, e dos governantes, É fundamental essa tríade. Não é só o eu. É um conjunto de fatores para a boa formação do aluno, o interesse da criança. O Secretário de Educação bom foi o Chalita que nos forneceu cursos subsidiados. Aposentada há dois anos, ensinou por 32 anos em escola pública Fundamental I.

BIBLIOGRAFIA

Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

140p.: il. – (Coleção educadores)

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7019-542-51.- Vygotsky, Lev Semionovich, 1896-1934. 2. Educação – pensadores – história. I,Coelho, Edgar Pereira. Ii. Título.

Perrenoud, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções `a ação / Philippe Perrecnoud; trad.Patrícia Chittoni Ramos – Poro Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

1. Pedagogia diferenciada. I. Título

CDU 37.012

ISBN 85-7307-589-9

A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MADELAYNE CARCIOFFI BUZACHIELLO

RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma revisão bibliográfica sobre os impactos da afetividade no ambiente escolar, quais as potencialidades e os parâmetros de desenvolvimento que se podem esperar das crianças, o trato afetivo é sem contradita uma das áreas de estudo que mais tem crescido no âmbito da educação, dada às dimensões que os impactos do mal desenvolvimento das potencialidades afetivas possuem na vida do indivíduo, deste modo o estudo buscou bancos de dados disponíveis na internet, diversas produções além de utilizar alguns dos conceitos de Piaget e Freire, para a constatação de que a afetividade é vital para o para o desenvolvimento pleno do indivíduo e de sua potencialidade desde a pré escola.

PALAVRAS-CHAVE: Afeto, Criança, Família, Escola.

ABSTRACT

The present work is the result of a bibliographic review on the impacts of affectivity in the school environment, what are the potentialities and development parameters that can be expected from children, the affective treatment is without contradiction one of the areas of study that has grown the most in the scope of education, given the dimensions that the impacts of the poor development of affective potentialities have on the individual's life, in this way the study sought databases available on the internet, various productions, in addition to using some of the concepts of Piaget and Freire, for the verification of that affectivity is vital for the full development of the individual and his potential since preschool.

KEYWORDS: Affection, Child, Family, School.

1. INTRODUÇÃO

A afetividade vem cada vez mais ganhando espaço no ambiente educativo, dado que, conforme diversos estudos, sua introdução dentro das salas de aula contribui de forma significativa para diversas fases da evolução do aluno, sejam elas cognitiva, motora ou afetiva. A afetividade fornece as condições necessárias para o desenvolvimento de diversas funções cognitivas, como a coordenação das emoções, sentimentos e pela paixão.

"A afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis". (ALMEIDA, 2010, p:26).

O ser humano, desde seu nascimento e durante seu desenvolvimento, é integralmente rodeado por inúmeros sentimentos, dentre eles a afetividade, cuja sua existência é gerada por um estado inteiramente psicológico, onde há possíveis modificações dentro de um meio partindo de determinadas situações.

A introdução do trabalho com afetividade no ambiente escolar, simboliza um dos momentos mais críticos da criança e dos seus responsáveis, pois ao iniciar o seu ciclo na educação formal, a criança irá deparar-se com um grande desafio, o da adaptação, a um novo círculo social diferente da família.

A afetividade nas referências de autores clássicos, é compreendida como um domínio funcional de diversas etapas pelas quais a criança percorre, sendo mesmo anterior a inteligência, evoluindo em conjunto com o sujeito, estando relacionado a satisfação da criança.

É comum no trato da transição para o ambiente escolar, o medo e a insegurança, como parte integrante deste momento, no entanto os laços criados mediante a afetividade, no espaço escolar facilitam o processo, o choro e as lamentações da criança que levam ao desespero dos pais, tem seu minguar com o acolhimento dos educadores, que buscam trabalhar as metodologias orientadas aliadas com as emoções favoráveis ao momento, trazendo a hospitalidade de forma natural e espontânea.

A técnica utilizada pela pedagogia afetiva, por profissionais da educação é de suma importância para realizar uma introdução educacional amigável, onde tanto os pais quanto os filhos, possam se sentir seguros, acolhidos e com o amparo necessário para passar pelo momento, dado que o laço afetivo faz parte da iniciação de interesse pessoal, facilitando a vontade própria de aprender, auxiliando de forma positiva a introdução de ensino-aprendizagem em todas as fases da educação, logo, pode-se afirmar que a falta da afetividade nesse processo dificulta o desenvolvimento de construção de seu conhecimento.

A vista disso, muitos questionamentos se apresentam, como por exemplo, qual a relação entre a afetividade e as características comportamentais dos alunos nas salas de aula? Ao analisar os pontos, relevantes sobre o trabalho da afetividade no processo de ensino, aos conflitos internos e individuais de cada um, verificando as possíveis consequências no desenvolvimento do aluno, podendo evoluir ou dificultar o progresso cognitivo da criança.

Dadas as dimensões do impacto que

esse trato traz nas relações afetivas, é importante ressaltar que a afetividade traz proximidade do educando com o educador, instigando o interesse próprio de forma natural e espontânea.

Caracterizando o presente trabalho como fruto de uma revisão bibliográfico de caráter exploratório, que objetiva principalmente, analisar a relevância e o impacto da introdução da afetividade no desenvolvimento do aluno, para além disso, objetiva-se, conceituar, com base na literatura o que seria a pedagogia afetiva; Analisar o desenvolvimento da afetividade no seio familiar e por fim, discorrer sobre o processo de desenvolvimento do trato afetivo na escola e na relação professor-aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A AFETIVIDADE

A variedade das expressões resultantes dos estados internos da vida psíquica, partindo de um sentido de prazer e de desprazer, são chamadas de afeto, na literatura, a afetividade encontra-se ligada às emoções e aos sentimentos, como se fossem sinônimos.

Biologicamente, o termo emoção caracteriza o comportamento humano como uma reação física, já em relação ao afeto são referências de todas as experiências de vivências. Para a psicologia o afeto se designa como um dos responsáveis direto por alterar o comportamento do ser, se posicionando como um agente modificador, influenciando na forma que o indivíduo interage nas situações do dia-a-dia. Pode ser representado por quaisquer sentimentos, sendo ele positivo ou negativo.

Pensadores, estudiosos e teóricos de renome, que contribuíram com seus conhecimentos, buscavam enfatizar a enorme colaboração da introdução afetiva como parte do currículo educacional, sendo a principal fonte de mediação entre o indivíduo e a aprendizagem, ou seja, é significativo e primordial o equilíbrio da metodologia e o desenvolvimento afetivo. Suas teorias compartilham do mesmo entendimento, onde além do ambiente, a socialização também é um fator significativo para o desenvolvimento.

De acordo com o Dicionário Online de Português (2009), existe uma total ligação da afetividade com a área da psicologia, caracterizando-o como um conjunto de fenômenos de afeto com tendências a sentimentos, tais como as emoções, paixões, entre outros. Em um caráter individual constrói-se através da afetividade os laços que interligam um ser a outro. Tais análises se fazem compreender que os aspectos relacionados ao afeto e a cognição não podem ser indissociáveis, estabelecendo a necessidade de dar continuidade a integração de vínculo entre a associação intelectual e a emocional. Neste ínterim, pode afirmar-se conforme DAVIS e OLIVEIRA(1994):

> É ressaltada neste, sentido em diversos estudos, que a afetividade encontra-se muito ligada a auto estima do indivíduo, se relacionada a educação este processo, de desenvolvimento do processo de autoestima através da relação entre o professor e aluno recebe um caráter imperioso, conforme a visão de diversos autores sobre o tema, em suma, esta vem a influenciar na capacidade do aluno de "sentir a vida", criar confiança em si próprio e suas capacidades, possibilitando o desenvolvimento da autoconfiança para superação de problemas e garantia do usufruto dos resultados em seu próprio espaço. (BARBOSA, 2020)

O patrono da educação brasileira, Paulo Freire, considerou ao longo de suas teorias que não há educação sem a introdução do sentimento de amor, uma das características principais da afetividade, propiciando uma relação de ensino desarticulada do bancarismo, existente na década de 60 no Brasil, quando sua metodologia é então empregada, propiciando aprendizagem através de debates e atividades que levavam em consideração o universo vivencial do aluno.

Sua defesa era através de uma educação mais humanizadora, a fim de trazer questões de ruptura da autoridade em sala de aula, com as questões de equilíbrio entre o ensinar e o prazer do ensino, com o aprender e o prazer de querer aprender, levando a uma concepção de bons relacionamentos entre o professor e seus alunos. "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p.90).

Em Piaget, igualmente, é possível identificar estágios determinados de desenvolvimento na criança, o primeiro chamado de "sensorial motor", iniciado ao nascimento, onde o indivíduos encontra-se guiado pelos reflexos, durando até os dois anos de idade; O estágio Pré-operacional, que em tese dura cinco anos, caracterizado pelo surgimento da função simbólica; O estágio operacional concreto, que dura mais 5 anos, caracterizado pelo progresso cognitivo e por fim o estágio de operações formais, caracterizado pelo processo racional frente às situações apresentadas no convívio e interações sociais, este período iniciado aos 12 e permanece até o fim da vida.

Ainda é importante citar que em Piaget, as dimensões afetiva e cognitiva são indissociáveis, embora sejam distintas, dado que todo o intercâmbio com o meio possui um igual tempo de estruturação e valorização, desta forma não seria viável o desen-

volvimento do raciocínio, sem a vivência de sentimentos, não existem afeições ou compreensões, estando a inteligência, associada a uma regulação energética interna, de interesse, esforço e facilidades (PIAGET, 1977).

As emoções e os sentimentos fazem parte da afetividade, porém não se restringem somente a elas, incluindo-se também os desejos e vontades do indivíduo, estando consequentemente relacionadas às condutas e posicionamentos no seu ambiente de vivência, para Piaget, no ponto de afetivo e cognitivo, o equilíbrio e o desequilíbrio são de extremo significado no interesse principal como o "eu" e a compreensão do objeto como tal. Nesse aspecto, a introdução da mesma pode acelerar as estruturas cognitivas, como sua ausência pode retardar este processo.

2.2. AFETIVIDADE NA FAMILIA

O laço familiar é o primeiro contato do indivíduo com o afeto. A criança inicia seu processo de vida com as primeiras características ligadas às suas necessidades básicas, a de sobrevivência. Cabe o anseio familiar detectar o motivo de sua carência e satisfazê-la, seja ela sentir fome, sede, frio ou calor. Porém, a precisão da criança vai muito além do corpo físico, pois, ao iniciar sua trajetória de vivência seu comportamento é evidenciado através do movimento, com a convivência do meio inserido a criança tende a evoluir os seus meios de expressão, iniciando o período emocional do indivíduo. Tais posicionamentos corroboram com a afirmação presente em BARBOSA (2020), baseada na conceituação apresentada por ANTUNES (2008):

Podemos dizer que esse desenvolvimento está inteiramente relacionado aos diversos tipos de sentimentos, como a alegria, tristeza, empatia, amor, pois, a relação da criança com o meio familiar que se inicia primeiramente para as necessidades indispensáveis, evolui de forma a gerar laços de relacionamento e comunicação, não só para o seu ambiente familiarizado como para o mundo ao seu redor. SOUZA (2020), refere-se ao amor como algo indispensável e que precisa sempre prevalecer, pois através dele é possível obter mudanças com as atitudes no seu dia-a-dia.

O papel da família em relação ao convívio com as emoções no meio do ambiente em que indivíduo está inserido, contribui de forma plena para a construção de um ser com um aspecto criador, desenvolvido, com base em estratégias responsáveis por trabalhar em seu subconsciente as atenuantes que ocorrem no meio que será inserido dentro da sociedade. (SOUZA, 2020)

A família é peça chave no desenvolvimento pessoal da criança, mas a mesma tem que entender como abordar a criança, e como ajudar nos conflitos que poderão surgir em sua vida educacional e social, deste modo o aprendizado começa na relação família-criança. A afetividade começa na vida familiar do indivíduo, a criança nota quando seu responsável demonstra interesse e ajuda nas tarefas escolares e nas situações que o rodeiam no contexto escola.(SILVA, et al, 2021, p. 7).

Adolescentes e crianças que vivem situações de experiências negativas em seu ambiente familiar, costumam ter dificuldades em expressar os sentimentos de afeto nos demais lugares, como por exemplo a empatia, o desejo de ajudar, se entregar nas situações, tornando-as ausentes de emoções. Relativamente a isso, o indivíduo busca se fechar para os interesses externos como forma de proteção, refletindo diretamente no processo de cognição, pois interesse é uma das chaves para esse propósito da aprendizagem. (ANDRADE, 2020; RODRIGUES, 2019; SOUZA, 2020).

Desta forma pode ser observada a característica maestral do laço afetivo nas relações de ensino aprendizagem e a importância do seu bom desenvolvimento ainda no seio familiar, visto que a partir deste, a maioria das relações sociais será mantida em pródromos nele fundamentados.

O âmbito familiar é o primeiro ambiente responsável por inserir a criança no mundo afetivo. Visto como sua principal convivência diária, a família produz o impacto emocional e social, onde o crescimento em um ambiente de carinho e afeto desenvolve características de autoestima, segurança e consequentemente autopreservação. (RODRIGUES, 2019; ANDRADE, 2020)

Essa combinação desencadeia no favorecimento na construção de um cidadão com mais autonomia e confiança, percebendo o mundo ao seu redor o seu papel dentro dele, como consequência, sua ausência pode complicar o desenvolvimento da criança limitando-a, retirando o sentimento de pertencimento a algum lugar. (RODRIGUES, 2019)

É preciso que a primeira "escola" juntamente com a segunda, busque realizar o seu papel de aprendizagem, trabalhando na introdução de aspectos fundamentais para uma boa socialização, como a quebra de um ciclo cômodo criando laços afetivos, trabalhando nos interesses individuais de cada ser, rompendo as barreiras da fragilidade, construindo um sujeito capaz de se desenvolver diante novas fases da vida, entre outros. (RODRIGUES, 2019)

Já em uma perspectiva contrária, quando o ser humano se encontra totalmente em andamento no seu processo de formação, por exemplo, ainda que recém nascido, tanto em seu corpo físico, como no seu corpo intelectual. Em muitos casos a criança ou o adolescente em meio a esse processo, sofre algum tipo de rejeição afetiva, ou ocorre a

inexistência de certos cuidados básicos e necessários para tal desenvolvimento, acontecendo uma quebra em seu amadurecimento geral. (ALVARENGA; RAMALHO, 2022)

Diante de tais fatos, essa quebra realizada pela interrupção do desenvolvimento pode gerar inúmeras consequências para a adaptação de uma criança, seja ela indo para o maternal, ensino fundamental, ensino médio, faculdade ou até mesmo introduzindo-o no mercado de trabalho em sua vida adulta. As dificuldades de gerir as inúmeras emoções que se afloram no seu crescimento podem inclusive trazer inúmeros problemas prejudiciais à saúde.

2.3. AFETIVIDADE NA ESCOLA

Ao longo dos anos letivos, existem diversas situações que sujeitam tanto a criança quanto ao adolescente criar uma sistematização própria para se adaptarem às mudanças, como o primeiro dia na escola, o que para os pais é um corte do seu "cordão umbilical", seus sentimentos costumam ser de preocupação e receio, já para as crianças é uma combinação de curiosidade com o medo de algo novo; a entrada no Ensino Fundamental I, os trabalhos costumam ser mais puxados, existe uma mudança na sistematização de avaliação, e na maioria dos casos a uma troca de professor; a iniciação de um novo segmento para o Ensino Fundamental II, cada matéria tem um professor específico, além da entrada para a puberdade; a entrada para o Ensino Médio, onde costuma ocorrer uma pressão sobre o futuro profissional do aluno, ou seja, a escolha de uma faculdade, e em seguida a sua entrada no mercado de trabalho.(SOUZA, 2020)

Diante deste quadro, é possível dizer que além das mudanças internas ocorridas ao longo das nossas vidas, também há a existência de inúmeros fatores externos que contribuem para serem colocadas em práticas a aprendizagem desenvolvidas tanto no seu ambiente íntimo, quanto no ambiente escolar. O papel principal da escola é estabelecer uma continuidade dessas evoluções, sendo elas cognitivas, motoras ou afetivas. O professor é o primeiro contato de familiarização que uma criança tem com as primeiras letras, os primeiros números, a primeira redação, as primeiras equações, e de uma socialização mais abrangente do seu campo visual de costume (KOCHHANN; ROCHA, 2015; OLIVEIRA, 1992).

Neste sentido, o que faz uma criança e um adolescente se sentir inteiramente envolvida física e mentalmente nesse ambiente? Estimular o prazer é a resposta, como qualquer pessoa para querer estar em algum lugar é preciso se sentir bem acolhido e bem recebido. Buscar entendê-los, ouvi-los, dar a atenção devida é o primeiro passo para que haja essa inclusão de interesse, pois é exatamente assim que uma criança, um adolescente e até mesmo um adulto, espera se sentir nos lugares em que frequenta. Tal interesse colabora para que o sujeito encontre o mecanismo de motivação para receber as informações e conhecimentos explorados em qualquer ambiente, principalmente em sala de aula. (ALVARENGA; RAMALHO, 2022; ANDRADE, 2020)

Desta forma, para ter esse contato direto com o sujeito é necessário introduzir o sentimento de afetividade no dia-a-dia escolar, independente de sua fase, pois sem ela seria impossível florescer nos alunos a devida atenção para estimular tal interesse pessoal.

3. CONCLUSÃO

A convivência das pessoas em ambientes satisfatórios, em que haja a presença de sentimentos afetivos, desenvolve com facilidade não somente as capacidades de relação com outros indivíduos, mas também a introdução social, desta forma, abrangendo também as potencialidades intelectuais de cada um.

Mediante esta posição o entendimento de que os ambientes escolares, não apenas se restringem a livros, lições e metodologias, utilizadas numa sala de aula, são capazes de formar um ser por completo e combinando com as potencialidades existentes na mediação educacional e social, podem levar a introduções sociais que exploram o campo pessoal.

É importante salientar o relato sobre a introdução e a permanência da afetividade na sala de aula pois, esta rodeia todas as relações humanas bem como, o enriquecimento da aprendizagem em todos os ciclos de amadurecimento do indivíduo, no campo educacional, caracterizando-se como um fator determinante na transmissão de conhecimentos entre o professor e o aluno, através das relações de interesse pessoal que o aluno pode vir a desenvolver em relação ao professor mediante o estabelecimento de ligações afetivas, desta forma, desejando ouvir sentir-se estimulado e confiante.

Através da introdução da afetividade no ciclo educacional, é possível observar a abertura do aluno para a aprendizagem, através das relações e da compreensão dos sentimentos, necessários para o fortalecimento da confiança e da autonomia, a vista disso, não só se sente aberto a comunicação de forma livre, com o seu educador como também pode estabelecer uma relação direta com o objeto do conhecimento.

Salienta-se ainda que a educação não pode se desenvolver, de forma solitária, necessitando de um envolvimento conjunto, entre a escola e a família, à vista disso o papel

de cada um dos indivíduos tem a sua importância no desenvolvimento do sujeito, bem como, nos impactos que esta pode gerar no trabalho conjunto que o indivíduo virá a desempenhar, dentro da instituição de ensino, precisando cada membro envolver-se por completo família, gestores, educadores e alunos, compreendendo então que o indivíduo é um ser social que necessita obter relações interpessoais de forma a favorecer-se do ciclo de aprendizagem e desenvolvimento de laços afetivos, que possibilitem a relação de interesses e de aprendizagem de multas.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Abigail. RAMALHO, Laurinda. ATIVIDADE E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON. Psi.Br, 2005. Disponível em: <https://psibr.com.br/leituras/desenvolvimento-e-educacao/afetividade-e-processo-ensino-aprendizag em-contribuicoes-de-henri-wallon> Acesso em: 22 Jan 2023.

ANDRADE, Gabriela. Funções psíquicas. Escola de enfermagem. Documento eletrônico. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2432479> Acesso em: 22 Jan 2023

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y. DANTAS, H. OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogêneses em discussão. São Paulo: Summus, Editorial Ltda, 1992.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro : Paz e terra, 1997.

_____. Conscientização : teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo : Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____., MACEDO, D. Alfabetização : leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HOSPITAL SABARÁ, RELAÇÕES DE AFETO CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL DAS CRIANÇAS. Sabará Hospital Infantil, 2022. Disponível em:< https://www.hospitalinfantilsabara.org.br/relacoes-de-afeto-contribuem-para-o-desenvolvimento-emocional=-e-intelectual-das-criancas/#:~:text-Rela%C3%A7%C3%B5es%20afetivas%20constroem%20adultos%20mais,trazer%20reflexos%20para%20o%20futuro.> Acesso em: 22 Jan 2023.

KOCHHANN, A.; ROCHA, V. A. S. Afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. Educação e Linguagem: (Re) Significando o Conhecimento, Inhumas (GO), v. 2, n. 1, p. 524-533, junho 2015.

OLIVEIRA, M,.K de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão, São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

PIAGET, Jean. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org). Psicologia da criança. Desenvolvimento Cognitivo. São Paulo: E.P.U. 1975. Vol. 4, p. 71-117.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RODRIGUES, M. C. N. A IMPORT NCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA RELAÇÃO ALUNO-PROFESSOR. Infinitum: Revista Multidisciplinar, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 109–123, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060> Acesso em: 22 Jan 2023.

SOUSA, L. B. A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Afluente: Revista de Letras e Linguística, São Luís, p. 77–93, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9148> Acesso em: 22 Jan 2023.

SOUZA, Joelson C. et al, A influência das emoções no aprendizado de escolares, Rev. bras. Estud. pedagogico, v. 101, n. 258, p. 382-403, Brasilia, 2020. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WrmrbPH4J5nySswTBqCMKmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 Jan. 2023.

A IMPORTÂNCIA DOS ACHADOS DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO: PROJETO "BAÚ DAS DESCOBERTAS"

MÁRCIA COELHO CARDOSO

RESUMO

O presente estudo visa analisar a importância dos achados da Neurociência no campo educacional por meio de atividades desafiadoras na Educação Infantil. Teoriza aspectos do funcionamento do cérebro e do sistema nervoso aspectos importantes para o conhecimento dos educadores entenderem como se processa a aprendizagem. Destaca-se a primeira infância como alicerce para o desenvolvimento integral infantil. Propõe a ampliação de uma proposta didática denominada "Baú da Descoberta" para tornar as práticas educativas mais lúdicas na Educação Infantil. As atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento das funções cerebrais. Para elaboração da coleta de dados realizou-se uma pesquisa bibliográfica e descritiva.

Palavras-chave: Neurociência; Educação Infantil; Criança; Baú das Descobertas.

1 INTRODUÇÃO

Constata-se que estudos do campo neurocientífico demonstraram novas pesquisas para reflexão na área educacional, a presente pesquisa visa analisar a importância da Neurociências na Educação e a relevância da organização de atividades desafiadoras para os estudantes.

Os avanços tecnológicos nas pesquisas da Neurociência apontaram o cérebro como núcleo das aprendizagens dos sujeitos, cabendo ao espaço escolar planejar ações educativas que estimulem a aprendizagem mais significativa. Dessa forma, apresenta-se uma proposta desenvolvida pelo pesquisador por meio de um projeto denominado "Baú das Descobertas", uma atividade didática que amplia as relações entre escola/família e favorece a aprendizagem de todas as crianças.

Aponta-se nessa pesquisa o valor da primeira infância como marco do desenvolvimento integral para as crianças. Essa fase é fundamental para a aquisição das capacidades e habilidades, pois ocorre o desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais. Assim, para realizar um trabalho educativo efetivo nas escolas infantis deverá ser organizar um currículo que estimule muitas experiências para as crianças por meio de atividades lúdicas e desafiadoras.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar a importância dos achados da Neurociência no campo educacional por meio de atividades desafiadoras na Educação Infantil. Como objetivos específicos propôs-se: identificar os aspectos fundamentais da interface da Educação e da Neurociência; identificar as peculiaridades da Educação Infantil como marco de desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais, e, apresentar uma proposta didática denominada "Baú das Descobertas" como suporte para o processo de construção de conhecimentos por meio de atividades lúdicas e desafiadoras. Para elaborar este artigo, buscou-se uma trajetória metodológica com revisão bibliográfica de autores importantes no campo educacional e neurocientífico. Organiza-se, desse modo, uma pesquisa bibliográfica e descritiva. A originalidade deste estudo alicerçou-se na possibilidade de trazer uma prática educativa diferenciada para as crianças favorecerem o conhecimento de todos os campos de experiências.

Como eixo teórico e prático, primeiramente, abordou-se as descobertas da Neurociência para serem refletidas no campo educacional. Após, exibiu-se a Educação Infantil na qual está localizada na primeira infância, como marco de desenvolvimento integral infantil, e, finalmente, apresentou-se um projeto denominado de "Baú das

Descobertas" como ponto relevante para as práticas educativas para a organização de uma proposta didática desafiadora.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A interface da Educação e da Neurociência

O campo educacional se relaciona às oportunidades de aprendizagem, aquisição de novos comportamentos, revelados como produto na atividade cerebral pelos aprendizes. Para ampliar as novas práticas pedagógicas, os profissionais de educação deverão conhecer a interface entre Educação e Neurociência, pois muitas descobertas relacionadas aos aspectos neurocientíficos poderão facilitar a aprendizagem dos alunos e será favorável para a organização de um currículo com propostas didáticas importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para Neurociência, o cérebro é o núcleo das aprendizagens dos sujeitos. Os novos conhecimentos da Neurociência verificaram achados de como os mecanismos cerebrais funcionam e descobriram que são responsáveis por funções essenciais para o conhecimento, elementos fundamentais de pressupostos para organização de ações educativas, que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. Para aprender é necessário estimular todas os campos de experiências dos aprendizes, ou seja, sensorialmente,

motoramente, ampliar a memória, favorecer momentos de emoção e curiosidade, enfim estabelecer comportamentos adequados para a aprendizagem, pois todos esses fatores são influenciados pelo sistema nervoso (FONSECA, 2004).

Reflete sobre esses aspectos, Grossi (2014), e analisa que as descobertas sobre os mecanismos biológicos, do funcionamento do cérebro e do sistema nervoso formam fundamentos teóricos importantes para o entendimento de como acontece a cognição, isto é, o processo por meio qual se dá aprendizagem. São fatores essenciais para elaboração das atividades educativas e estimulação da aprendizagem pelos processamentos verbais, visuais, auditivos, táteis no processo de ensino.

O conhecimento científico sobre a memória neuronal é fundamental à aprendizagem, especialmente, na linguagem escrita, pois ao escrever é necessário que o aprendiz armazene informações sobre como se dá essa linguagem, fatores que se desenvolveram, posteriormente, da Educação Infantil. Dessa forma, a memória é um requisito básico para a aprendizagem, pois ela que permite ao cérebro reter as informações e recuperá-las, quando necessário, argumenta Minayo (1994).

Assim sendo, o cérebro precisa de estímulos para ativar a memória, por meio da estimulação dos órgãos sensoriais, os educadores poderão desenvolver novas habilidades e competências linguísticas nos alunos. Com essas contribuições, abre-se possibilidades para a elaboração de novos projetos, baseados em práticas pedagógicas, que contribuam para uma aprendizagem significativa para os alunos, destacado nesse estudo pela proposta do “Baú das Descobertas”.

Deve se reconhecer que a memória participa do processo de alfabetização desde o nascimento da criança. O acesso a muitos materiais textuais cria um ambiente estimulador para esse processo e contribui na fixação de novas informações importantes para auxiliá-la na aquisição da leitura e a escrita. Com ênfase no lúdico, as atividades, explorando a brincadeira e a pesquisa favorecerá muito todo o processo de aprendizagem.

Para Camargo e Daros (2018), o campo educacional para desenvolver pessoas competentes, é necessário que as práticas educativas favoreçam a capacidade de agir, mobilize os conhecimentos e habilidades para tomadas de decisão e resolver os problemas da realidade complexa, assim sendo, as práticas educativas deverão oferecer ferramentas para que os estudantes a partir das experiências criadas no contexto escolar possam se desenvolver plenamente.

A importância da Neurociência não se faz para direcionar uma nova abordagem pedagógica, mas para basear pressupostos teóricos para os educadores buscarem novos aprendizados com este conhecimento científico. Para isso, destaca-se a importância de ter o conhecimento das condições e fatores de como o cérebro funciona, assim como de estabelecer como os educadores poderão modificar as metodologias de ensino e a melhoria no desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos.

Para favorecer um processo de ensino-aprendizagem, em que todos os alunos aprendam faz se necessário respeitar todas as dimensões humanas, isto é, considerá-las sob os aspectos: biológico, psicológico e social . Pois, cada indivíduo possui uma característica particular para aprender, aponta Claxton (2005), pois é necessário desafios para aprender por toda a vida dos indivíduos.

O espaço escolar e a estrutura familiar precisam estabelecerem estratégias diferenciadas de novas vivências e experiências, respeitando o aprendiz na sua singularidade e diversidade. Para aprender é necessário ampliar todas as múltiplas inteligências, muitas vezes, as escolas somente privilegiam a inteligência intelectual. Muitos alunos fracassam na escola, assim, se aponta a necessidade de uma pedagogia neurocientífica. Embora, estudos realizados comprovem que grande parte dos cursos de Pedagogia não possui a Neurociência como disciplina.

Por coordenar as emoções, os movimentos e organizar as atividades diariamente, o cérebro atua com diversas funções das ações do cotidiano escolar. De acordo com Grossi (2014), a Educação, ao se aliar aos conhecimentos das funções cognitivas auxilia na organização de um currículo com conteúdo mais atuante. Desse modo, cabe aos educadores criarem estratégias que contribuem para auxiliar o desenvolvimento das crianças, nos aspectos de pesquisas, concentração e atenção. Fatores fundamentais para a aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se Camargo e Daros (2018, p.12), apontando que o aluno não aprende de forma isolada, mas quando aguça a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido.

“Para ser capaz de transferir o conhecimento a situações reais, os estudantes precisam aprender as estratégias cognitivas e os procedimentos inerentes a cada aplicação do conhecimento, ou seja, precisam desenvolver a competência”.

Dessa forma, cabe à escola ampliar as estratégias cognitivas e habilidades dos estudantes. Acrescentam a reflexão Camargo e Daros (2018, p.5), sobre a importância de práticas pedagógicas diferenciadas no cotidiano da sala de aula. Apontando que ao solucionar ou resolver um desafio real o estudante precisa de ações educativas em que ele seja o protagonista. Dessa maneira, o grande desafio na atualidade educacional é organizar um currículo para a formação de um estudante

que seja um "sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais".

2.2 A Educação Infantil e suas peculiaridades como marco de desenvolvimento das estruturas e circuitos cerebrais

Aponta-se que a Educação Infantil se localiza na primeira infância, ou seja, a faixa etária entre zero aos seis anos. Para Lerner, Santos e Porto (2014, p.3), essa fase é "um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como a aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas". Esse momento é primordial para o desenvolvimento pleno, pois nos primeiros anos de vida as crianças possuem mais facilidade de adaptação a diversos ambientes e de adquirirem novos conhecimentos.

Ressalta-se que o conceito de infância se deu por meio de construção social, a concepção do ser "criança" passou um processo construído historicamente. Para Ariés

(2015, p.15), na Idade Média, as crianças tiveram outras imagens, inicialmente, era consideradas como "adulto miniatura". Posteriormente, no século XXI, já eram respeitadas como sujeitos de direitos e cidadãs. As mudanças aconteceram pelas transformações das sociedades, destaca-se que somente no século XVIII, elas foram reconhecidas como indivíduos sociais, que estão inseridos em contexto, e, a família é o suporte para seu cuidado na saúde e educação.

A palavra infância, historicamente, passou com muitos estigmas de incapacidade, de incompletude frente aos mais experientes, porém, atualmente, a criança é considerada como ser histórico e social que se apresenta, autor e crítico da construção do seu conhecimento. Ela desde nasce está repleta de saberes, visto que suas primeiras vivências na família iniciam seu processo de desenvolvimento independente da sua vontade.

Autêntica esse contexto, Oliveira (2015) quando aponta a necessidade da escuta das "vozes infantis", para isso acontecer, é preciso e imprescindível o diálogo, para organizar suas relações com os outros. A criança ao perceber que os adultos estão disponíveis a essa escuta e, uma vez segura desta disponibilidade, emocionalmente, sentem tranquilas, confiantes e predispostas a se expressar, essa experiência propõe contextos educativos verdadeiramente significativo.

Dessa maneira, deve se apontar que toda a criança possui competência. Zabalza

(1999, p. 19) reflete que a Educação Infantil é "um período fecundo e promissor no que se refere ao trabalho educativo com crianças pequenas". Para isso se mais explorado, cabe as escolas infantis reforçar e organizar um currículo que amplie essa capacidade, pois ela traz experiências anteriores ao processo educativo, que deverão serem alicerces para o seu desenvolvimento.

A Constituição Federal de 1988 trouxe o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa do Ensino Básico, um momento democrático, segundo Silva e Rossetti-Ferreira (2014), trazendo a expansão da cidadania da população infantil, pois legalmente reconhece a Educação Infantil como direito da criança e da família, além disso, um dever do Estado. Muitos estudos sobre essa modalidade avançaram após esses anos, atribuindo a função dessa etapa o desenvolvimento pleno das crianças, nas questões de educar e cuidar, considerados com indissociáveis nessa fase da vida.

De acordo Negrine (1995), na Educação Infantil, portanto, as crianças irão expandir suas habilidades psicomotoras e desenvolverem a plasticidade cerebral. Será um momento de interação com o meio, de tal modo que irão descobrir, inventar, perguntar e explorar seus corpos e socializarem-se. Cabe aos educadores observarem essa construção simbólica para ampliar o desenvolvimento integral infantil por intervenções pedagógicas.

Para desenvolver uma proposta educativa favorável para esse desenvolvimento, as atividades deverão ser organizadas por meio de brincadeiras e jogos. Dessa forma, valoriza essa prática pedagógica para facilitar o desenvolvimento integral dos aprendizes, que acontece desde o nascimento da criança e se expande ao longo dos seus primeiros anos como um marco importante para o conhecimento das crianças. Nessa fase da infância, elas necessitam de estimulação em todos os aspectos do neurodesenvolvimento para que possam desenvolver suas habilidades globais e integrarem o físico, o emocional, o cognitivo e o sociocultural.

Verifica-se, desse modo, a importância dos estudos do campo neurocientífico, para ampliar a aprendizagem, porque esses achados reconhecem como se organizam as construções das redes neurais. Pesquisas demonstram que há um movimento contínuo que se organiza por meio dessas redes, via o armazenamento das informações recebidas.

Para Maia (2016), o espaço escolar deverá organizar essa ação educativa, já que ela é complexa e acontece quando as sinapses são muito intensas. Assim, ao estimular e repetir comportamentos, os educadores ativarão os circuitos dos processadores de informação, ou seja, as memórias são consolidadas no hipocampo e as emoções no sistema límbico. Destaca-se a importância da mediação do educador na Educação Infantil, pois ao planejar atividades de desafios para os estudantes contribuirá para desenvolvi-

mento de suas habilidades e suas competências.

Segundo Brasil (1999), a criança possui uma natureza singular, isto é, ela tem uma forma específica de pensar sobre o mundo. Quando estabelece interações com as pessoas mais próximas, autêntica a sua compreensão sobre a sua vivência, desse modo, a brincadeira é um modo que a criança traduz seus anseios e seus desejos. Ela utiliza diversas linguagens e constrói conhecimento, demonstrando uma forma diferenciada ao constatar suas hipóteses e ideias. Essas interações são importantes para elaboração dos seus saberes, pois cria, significa e ressignifica sua realidade circundante.

Dessa maneira, a educação na primeira infância, de acordo com Indaiá (2022), deverá ser um local acessível para todas as crianças, um elemento fortalecedor enriquecer culturalmente e ter a inserção social. Para isso acontecer, é necessário organizar condições para que elas aprendam por meio de brincadeiras e atividades pedagógicas planejadas pelos educadores que trabalhem todos os campos de experiências.

Segundo Marques e Janke (2011), o planejamento de atividades, na Educação Infantil, deve estar centrado em uma ação interativa e democrática entre os educadores e os estudantes. Ostetto (2002, p.14) completa essa reflexão, afirmando que planejar, na

Educação Infantil, "é mergulhar, com espanto e paixão, na aventura em busca do desconhecido, junto com a criança".

Assim sendo, se aponta a importância da organização das atividades, por meio de projetos, para sustentar e possibilitar de se trabalhar diversos campos de experiências, por intermédio de práticas educativas reais. Eles visam inserir a vida cotidiana das crianças, temáticas favoráveis para a aprendizagem de forma lúdica. Com essa modalidade didática, as crianças irão explorar o seu mundo e descobrirão inúmeros conhecimentos.

2.3 Projeto "Baú da Descoberta": uma prática desenvolvida pelo pesquisador

Apresenta-se nesse estudo, um projeto denominado "Baú das Descobertas" em que traz a possibilidade de a criança ampliar o seu olhar no mundo que a cerca e, além disso, fomenta a participação da família nesse processo de construção de conhecimento via à pesquisa e à investigação de desafios sobre o assunto.

Esse projeto foi desenvolvido na cidade de São Paulo, em uma Escol Infantil da

Prefeitura Municipal de São Paulo, denominada EMEI "Orígenes Lessa", uma atividade desenvolvida desde 2017 por duas educadoras, nessa Unidade Escolar, localizada na zona leste, pertencente a Diretoria de Ensino de São Mateus.

Visava-se como objetivos nessa proposta pedagógica: ampliar o olhar da criança ao mundo que a cerca; fomentar a participação da família no processo de construção do conhecimento; estabelecer as relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos; despertar a curiosidade com relação aos objetos, seu uso e funções no cotidiano; estimular a participação da criança investigação de acordo com seus interesses; proporcionar conteúdos estimulantes, desafiadores e curiosos que façam parte do contexto no qual a criança está inserida; estimular a capacidade da criança por meio de experiências significativas, respeitando a sua fase de desenvolvimento e limitações.

Inicialmente, a proposta foi organizada com os familiares em reunião de pais, em que foram orientados como seria feito essa prática pedagógica, pois o objeto (bauzinho) iria ser levado para a casa da criança, para que junto com ela, os pais pudessem escolher algo significativo para colocar dentro desse artefato, uma brincadeira que seria feita com as outras crianças na sala de aula. Após a criança decidir o objeto que iria ser colocado, a família, conjuntamente, com ela iria fazer uma pesquisa sobre a temática escolhida, esse baú seria enviado na sexta-feira, para que os pais pudessem ter tempo de pensar com o filho o que iria colocar.

Destaca-se a importância dessa atividade, porque a infância "é um período de descobertas, de desenvolvimento da imaginação e da criatividade" (DANTAS et al., 2019). A criança nessa fase precisa vivenciar momentos significativos, para adquirir conhecimentos e experiências que a constituirão como sujeito, desse modo, cabe ao contexto escolar criar situações didáticas em que ela possa se desenvolver plenamente. As educadoras confeccionaram o baú, uma caixa enfeitada e escrita "Baú da Descoberta", como poderá ser vista na figura 1. Elas orientaram que a criança poderia escolher qualquer objeto, isto é, uma peça de roupa, utensílios domésticos, tecnológico, que pudesse contribuir para o conhecimento e envolvimento das crianças. No momento, que escolhesse deveria aproveitar para conversar entre eles e buscar informações sobre o objeto escolhido, a proposta dessa prática é que a criança faça a apresentação inicial para os companheiros com a participação da família se fosse possível.

FIGURA 1 – "BAÚ DA DESCOBERTA"



FONTE: CARDOSO, 2017.

Para registrar essas informações foi enviado um caderno de registro para as famílias registrarem por meio de escrita o processo de escolha e pesquisa com a criança. Assim, os familiares combinavam uma data possível para irem na escola e realizarem os desafios para as outras crianças e descobrirem qual o objeto havia escondido dentro do baú.

Embora, o papel mais importante era da criança que estava com seus familiares, pois ele era protagonista dessa ação educativa.

A organização desse projeto privilegiava o lúdico, pois a infância é "a idade das brincadeiras", segundo Dantas et al. (2019). Quando a criança brinca ela satisfaz muitos das suas necessidades e interesses, uma via privilegiada para inserção da realidade, ao brincar ela expressa pensamentos, constrói e reconstrói seu mundo. Assim sendo, a ludicidade é o caminho mais eficiente para atrair as crianças na Educação Infantil. O brincar é muito importante para a criança, por meio das atividades lúdicas amplia a sua imaginação e criatividade.

Destaca-se alguns objetos que foram colocados dentro do "Baú da Descoberta". Primeiramente, uma boneca "Matrioska", em que se pode estudar outros valores culturais e históricos, a cultura russa, pois esse brinquedo simboliza a maternidade, amor e amizade. Após, os desafios e os questionamentos realizados pelo aluno aos outros pares. Ampliou-se os conhecimentos por meio de mapas, o globo terrestre e os campos de experiências, pois as crianças fizeram uma boneca "Matrioska" com sucatas e desenhos, como pode-se observar na figura 2.

FIGURA 2 - AÇÕES DO PROJETO "BAÚ DA DESCOBERTA"



FONTE: CARDOSO, 2017

Outros objetos foram colocados no "Baú da Descoberta" como um disco em vinil, que foi uma surpresa para as crianças, pois não conheciam; uma bicicleta de brinquedo que possibilitou o estudo sobre os meios de transportes, atividades esportivas e lazer; um pacote de milho em que se transformou em um delicioso cuscuz feito pelos pais; uma caneta esferográfica em que a criança fez com a família uma carta para todos os participantes, e, finalmente, uma criança colocou um gibi da Turma da Mônica, pois gostava muito de explorar as figuras e ouvir as histórias com seus familiares. Esse projeto, anualmente, traz novidades com diferentes turmas.

Aponta-se como fatores relevantes desse projeto, a criatividade das famílias, a escolha dos objetos e os desafios, que conjuntamente, com o filho puderam trazer aos outros estudantes. Demonstrou a participação ativa de todos e ainda mais, ampliou o vocabulário articulando as múltiplas linguagens em uma proposta pedagógica integrativa entre escola-família. A proposta vem de encontro ao objetivo primordial da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Básico (BRASIL, 2013, p. 71), "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade". Oportunizou uma aprendizagem para o desenvolvimento significativo e despertando um novo olhar das crianças para o mundo que lhe cerca.

Para L'Ecuyer (2017, p.15), o instinto de curiosidade infantil, faz com a criança descubra o mundo, para isso é importante que a escola estimule sua motivação interior,

"as pequenas coisas motivam a criança a aprender, a satisfazer a sua curiosidade, a ser autônoma para entender os mecanismos naturais dos objetos que rodeiam por meio da sua experiência com o cotidiano".

Percebe-se a partir desse projeto como a brincadeira é fundamental para o de-

senvolvimento integral da criança. As atividades desenvolvidas no Projeto "Baú das Descobertas", trazem a expansão de habilidades, capacidades e competências necessárias para seu crescimento sadio e conhecimento durante toda a sua vida.

Segundo Nogaro; Fink e Piton (2019), as pesquisas demonstram quanto mais o lúdico está na vida da criança, maior será o desenvolvimento das funções cerebrais.

Complementa essas questões teóricas, Costa (2013, p.3), apontando que "o brincar provocaria a formação e a consolidação de importantes circuitos neurais, tornando interligadas áreas do cérebro relacionadas a distintas competências e habilidades". A curiosidade e a emoção ao aprender coisas novas fazem o diferencial para uma aprendizagem significativa para as crianças na Educação Infantil. Com essas atividades expostas pode-se trazer sempre novidades e ampliar o leque para todos os campos de experiências, de forma lúdica e prazerosa no cotidiano para ser planejado pelos educadores, ampliando o processo de ação e reflexão dos estudantes para a aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Constatou-se a importância dos achados da Neurociência para serem refletidos no campo educacional, fundamentos valiosos para entender como se processa a aprendizagem. Portanto, as escolas infantis têm um papel importante na estimulação dos processos de ação e reflexão dos estudantes no cotidiano escolar. Para isso, é fundamental o planejamento de atividades pedagógicas que despertem a curiosidade e a construção de conhecimentos dos estudantes.

Aponta-se a primeira infância como marco de desenvolvimento integral para as crianças, por meio do lúdico, elas poderão ampliar seus conhecimentos e habilidades para resolver problemas da rotina, favorecendo, dessa maneira, a aprendizagem, a brincadeira faz parte da vida das crianças, por meio dela demonstra suas emoções e sentimentos.

Verificou-se a relevância da proposta pedagógica desenvolvida no projeto "Baú das Descobertas", via à atividade lúdica, a escola/família poderão criar um vínculo de pesquisa favorável para aprendizagem dos estudantes, pois ele passa a ter uma postura ativa no seu processo de aprendizagem auxiliando muito no desenvolvimento pleno.

A criança como protagonista na ação educativa será responsável pela sua construção de conhecimento. Dessa forma, a teoria e prática desafiadora abordada nesse estudo poderá ser ampliada em futuras pesquisas. Acredita-se que o limite de tempo possa ter deixado alguns pontos falhos, porém trouxe aspectos fundamentais no campo educacional trazidos pela Neurociência para serem refletidos pelos educadores.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. A história social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Básico, Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1999, vol. 1.

CAMARGO, F. ; DAROS, T. A sala de aula inovadora: estratégia pedagógica para fomentar a aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: http:// www.cielo.br/j/interc/a/fSNnfRbRMbpjTsvWgg6rYPS/?lang=pt. Acesso em: 12 set. 2022.

CARDOSO, M. C. "Baú das descobertas". Arquivo de fotos pessoal, São Paulo, 2017.

CARDOSO, M. C. Ações do Projeto "Baú da Descoberta". Arquivo de fotos pessoal, São Paulo.

CLAWTON, G. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, V. R. da. Por que brincar é importante? Instituto Ciência Hoje, 2013. Disponível cienciahoje.uol. Acesso em 27 set. 2022.

GROSSI, M. G. R. et al. Uma reflexão sobre a Neurociências e os padrões de aprendizagem. Debates em Educação, v. 6, n. 12, 2014.

DANTAS, E. dos S. et al. O brincar e suas implicações no processo de aprendizagem na Educação Infantil. 2019. Disponível em: http://www.ufpe.br.documento. Acesso em: 25 set. 2022.

FONSECA.V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem. Psicopedagogia, São Paulo, v. 31, n.96, p. 236-253, 2014.

INDAIÁ, P. O brincar é parte essencial da educação infantil, segundo especialistas. Disponível em http://www. primeirainfancia.org.br. Acesso em: 04 set. 2022.

L'ECUYER, C. Educar para a curiosidade: Como educar num mundo frenético e hiper exigente? São Paulo, Planeta. Disponível em: www.fnac.pt/. Acesso em: 14 set. 2022.

LERNER, R.; SANTOS, D.D.; PORTO, J. A. O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. 2014. Dispo-

nível em: http://www.researchagate. Acesso em: 10 set. 2022.

MAIA, H. Neurociências e desenvolvimento cognitivo, 2 ed., Rio de Janeiro: WAK, 2016.

MARQUES, C. M. M; JAHNKE, S. M. Educação Infantil. Projetando e registrando a ação educativa. São Paulo: Paulinas, 2011.

MINAYO, M. C. O desafio do conhecimento. São Paulo/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1994.

NEGRINE, A. A coordenação psicomotora e suas aplicações. Porto Alegre: Artmed, 1995.

NOGARO, A; FINK, A. T.; PITON, M. R. G. Brincar: reflexões a partir da Neurociência para a consolidação da prática na Educação Infantil. 2019. Disponível em: http://www.histedbronlineperiodicos.sbu-unicamp. Acesso em: 26 set. 2022.

OLIVEIRA, M. dos S. Plasticidade e a aprendizagem: um olhar atento do educador. 2015. Disponível em: http://www.webartigos.com. Acesso em: 27 set. 2022.

OSTETO, L. E. Encontros e encantamentos na Educação Infantil, 2 ed., Campinas: Papirus, 2002.

SILVA, A. P. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Desafios atuais na Educação Infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e prática se encontram? FAPESP, 2014. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em : 24 set. 2022.

ZABALZA, M. A. Desafios da Educação Infantil no futuro imediato. Pátio, n.º7, p. 1620, nov. 1998/jan. 1999.

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

MARCIA PADILHA VITTURI

RESUMO

O Presente artigo abordará questões importantes, em torno dos jogos, brinquedos e brincadeiras, os mesmo busca compreender como essa prática pedagógica auxilia o processo de ensino aprendizagem do educando em sala de aula, fazendo com que o alunado se desenvolva e conheça outras linguagens, bem como ampliar o repertório cultura da criança, além dessas observações conhecer o contexto histórico do jogo, brinquedo e brincadeira foi essencial para construir a narrativa desse artigo, além de compreender a histórico, conceituar cada sessão desse trabalho foi de fundamental importância. Para a construção desse artigo diversas fontes de pesquisa foram utilizadas como artigos científicos e livros relacionados ao tema.

Palavra- Chave: Jogo, Brinquedo; brincadeiras, aprendizagem, ferramenta pedagógica.

ABSTRACT

This article will address important issues around games, toys and games, they seek to understand how this pedagogical practice helps the process of teaching the student's learning in the classroom, making the student develop and learn other languages, as well how to expand the child's cultural repertoire, in addition to these observations knowing the historical context of the game, toy and play was essential to build the narrative of this article, in addition to understanding the history, conceptualizing each session of this work was of fundamental importance. For the construction of this article, several research sources were used as scientific articles and books related to the theme.

Keyword: Game, Toy; play, learning, pedagogical tool.

INTRODUÇÃO

Entende-se que o jogo, brinquedo e as brincadeiras fazem parte e do universo infantil da criança, além desta observação os mesmos também são importantes para o desenvolvimento da criança no processo de ensino aprendizagem. Observa-se que dentro do âmbito educacional, tanto nas escolas particulares ou públicas quando o professor aplica um conteúdo complexo, encontra-se algumas barreiras para que a criança assimile o mesmo, dentro desse contexto usa-se como ferramenta pedagógica e instrumento de mediação, os jogos, brinquedos e as brincadeiras.

Além de ser uma excelente ferramenta pedagógica, existem outras funções a serem exploradas, antes os jogos e as brincadeiras serviam também para estreitar laços entre as crianças bem como abordar a socialização, e incentivando as crianças a se conhecerem e se identificarem.

Mas com os avanços das tecnologias as crianças não brincam ou jogam com tanta assiduidade como antes, e com a chegada dos computadores, tablets, vídeogame, celulares, esse cenário contribuiu para um maior distanciamento das brincadeiras nas ruas, e dos jogos de tabuleiro.

Um fator que contribuiu para que este cenário se tornasse rotina na vida das crianças, é a ausência dos pais por conta do trabalho, no crescimento pessoal e profissional para que assim possam oferecer melhores condições de vida para a sua família.

Contudo esse comportamento é visto pela sociedade como normal, bem como necessário pois atualmente o custo de vida das famílias tem se tornado elevado e as necessidades de uma criança na sociedade atual não são os mesmos que há 10 anos atrás.

Porém a escola deve intermediar esse processo, já que a família não o faz pelas condições citadas no parágrafo acima, todavia a instituição de ensino deve incentivar a participação da família nesse processo, bem como intermedia as interações e as brincadeiras.

Entende-se que a participação da família é de fundamental importância para o desenvolvimento cógnito da criança, além da educação dos mesmos de forma integral, a instituição de ensino por sua vez tem a sua função, seu objetivo e os profissionais que trabalham na mesma devem estimular o aprendizado intelectual, sendo a escola um importante agente na educação e nos conceitos aplicados durante o processo de formação.

Contexto Histórico do Jogo na educação

O contexto histórico do jogo é complexo e envolve diversos conceitos ao longo do tempo, o mesmo está relacionado a cultura, etnias, costumes entre outras coisas, entende-se que o jogo tem um contexto intrínseco que vem de outros séculos.

Segundo Natalin (2005, p.3) a história do jogo começou por volta do século XVI, onde as primeiras pesquisas foram realizadas em Roma e também na Grécia, onde estes eram destinado ao aprendizado de letras, mas o interesse pelas letras decresceu com a chegada do cristianismo, que tinha como objetivo uma educação disciplinadora, com memorização e obediência, foi nesse período

que os jogos foram vistos como algo que levava prostituição e embriaguez.

Segundo BÖHM (2015) durante o período renascentista o jogo passou a ter um outro olhar, deixou de ser visto como reprovação para ser visto como algo que envolve diversão, entrando assim no cotidiano dos jovens. A palavra jogo vem do latim "incus" que significa diversão ou brincadeira.

As definições mais encontradas para conceituar jogo são: divertimento, distração ou passatempo, desta forma, ele pode ser tanto individual, como coletivo e não está inteiramente ligado somente para as crianças, sendo que conseguimos visualizar adultos jogando futebol, vôlei, basquete, entre outros.

(BÖHM, 2015, p.6).

Segundo NALLIN (2005) quando a brincadeira tem início no contexto da educação infantil, logo no jardim de infância, que é uma proposta de Froebel (17821852), que observou o uso da importância dos jogos e brincadeiras nas instituições escolares, para este pensador filosófico as criança desperta suas faculdades próprias por meio de estímulos, visto que essa proposta influenciou todo País.

De acordo com BÖHM (2015) após a chegada da companhia de jesus no Brasil durante o período em que o País era colônia de Portugal, essa organização religiosa passou a utilizar os jogos e as brincadeiras como recurso para o ensino, possibilitando sua expansão para o mundo.

Segundo KISHIMOTO (2005) essa proposta de Froebel que se refere aos jardins de infância, bem como o uso de jogos e brincadeiras foi ganhando espaço em diversos países, principalmente na Ásia e nos Estados Unidos.

Nos Estados Unidos "os programas froebelianos buscavam enfatizar o brincar supervisionado, encorajando a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres, e o brincar livre pôde prevalecer nas escolas particulares de elite". (NALLIN, 2005, p.4).

Segundo BÖHM (2015) com o aumento da sociedade norte-americana por causa da industrialização bem como a imigração e a urbanização, o brincar supervisionado passou a fazer parte das creches no século XIX durante a guerra civil.

De acordo com NALLIN (2005, p.04) "predominaram crenças acerca da diferença de necessidades de crianças pobres e de elite, de que as crianças aprendem melhor por meio do brincar, mas rejeita-se a noção do brincar não supervisionado como educação".

Segundo BÖHM (2015) mediante a este movimento histórico, os jogos bem como as brincadeiras foram entendidos como ferramenta fundamental para o processo de ensino-aprendizagem das crianças, fortalecendo assim a imagem dos jogos educativos para aquisição de conteúdos escolares.

De acordo com BÖHM (2015) foi a partir desse momento que surgiu a importância de estudar a importância do jogos no âmbito escolar, bem com no processo de ensino aprendizagem das crianças, e aos poucos esses conceitos foram inseridos na formação inicial do professor.

Conceito de Jogo

Segundo BORRELA e TAVARES (2019) durante algum jogo ou uma

brincadeira a criança constrói os seus próprios pensamentos nas escolas bem como na educação infantil e fundamental, todavia existem dificuldades para se trabalhar o lúdico, onde o brincar passa a ser desprezado frequentemente os jogos e os brinquedos e só é escolhido pelas crianças após terminarem suas tarefas de classe, como um mérito pelo seu desenvolvimento diário.

Os jogos infantis podem até excepcionalmente incluir uma ou outra competição, mas essencialmente visam estimular o crescimento e aprendizagens e seriam melhor definidos se afirmássemos que representam relação interpessoal entre dois ou mais sujeitos realizada dentro de determinadas regras. Esse conceito já deixa perceber a diferença entre usar um objeto como brinquedo ou como jogo (ANTUNES, 2003, p. 9).

De acordo com SANTOS (2000) tanto o jogo como a brincadeira eles representam recursos auxiliares essencialmente para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança para ter um desenvolvimento significativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para educação infantil (RCNEI 1998) traz a concepção de que tanto o brinquedo como as brincadeiras favorecem o desenvolvimento da linguagem, entende-se que a criança ao manusear objetos diversificados em diferentes situações a mesma amplia o seu repertório conhecendo assim novas palavras, portanto ao falar de ludicidade na educação infantil não só amplia a linguagem oral dos educandos, como também auxilia na linguagem verbal destes, além de proporcionar uma aprendizagem eficaz e de fácil acesso.

De acordo com o RCNEI (1998) o professor em sala de aula deve ter consciência que no momento da brincadeira as crianças recriam e estabilizam, aquilo que sabem, ou seja a mesma já tem um repertório cultural existente, e durante esse período de brincadeiras, elas estabilizam esses conhecimentos.

Segundo BORELLA e TAVARES na esfera da educação infantil se faz necessário incluir brincadeiras, jogos e brinquedos lúdicos no processo de ensino aprendizagem, pois estas são consideradas atividades importantes na educação, e a mesma precisa ser acompanhada pelos professores para o mesmo possa mediar esse processo.

De acordo com BORRELA e TAVARES não é o simples fato de brincar ou até mesmo colocar vídeo para as crianças, mas se faz necessário que o educador em sala de aula faz com que atividade seja prazerosa para os educandos. Ao trabalhar na educação Infantil o educador precisa adquirir práticas pedagógicas que tenha algum significado para a vida das crianças o professor deve ter por objetivo promover uma aprendizagem que mostre seus resultados de aproveitamento do conteúdo, o que exige do professor uma dinâmica diferente dentro do processo de ensino aprendizagem, e que ao mesmo tempo procure conhecer as necessidades do educando, para que o alunado possa desenvolver sua criatividade e colocá-la em prática no ambiente escolar.

De acordo com KISHIMOTO (1998) entende-se que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, acabam sendo termos que se misturam ou podem confundir aqueles que estudam a cerca desse assunto e para autora o jogo é uma atividade que contribuiu para o desenvolvimento da criatividade da criança tanto na criação como também na execução

Os jogos são importantes, pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar é uma atividade mais estruturada, com regras explícitas e determinadas previamente e podem ser utilizadas tanto por crianças como por adultos. São exemplos de jogos: o jogo de cartas, botão, dominó, tabuleiro, futebol, voleibol, basquete, mímica, entre outros. (BUENO,2010, p.25).

Segundo KISHIMOTO (2016) os jogos além de servir como instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, o mesmo tem diversas origens e culturas, e que é transmitido para o jogo e nas suas diferentes formas de jogar, entende que o jogo ele tem as funções também de estabelecer regras, critérios e sentidos, possibilitando assim um convívio mais social democrático, além disso entende-se que os jogos também é uma manifestação cultural bem como popular, e os jogos tradicionais tem por função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

História do brinquedo

Segundo BÖHM (2015) é impossível limitar uma data exata ou ano de quando os brinquedos foram criados, mas desde a antiguidade os homens já utilizavam objetos que serviam como brincadeira, bem como o pião, o balanço e a bola são brinquedos antigos e fáceis de serem produzidos, a bola pode ser feita de meia ou de papel.

Segundo CAETANO (2004) entende-se que a história do brinquedo pode ser observada de maneira vasta bem como multiforme, estando sempre associada à criança indo de contraponto ao adulto, o que faz prevalecer a lógica do trabalho, além dessas concepções o autor considera o brinquedo como transmissor de crenças, valores e atitudes.

De acordo BÖHM (2015) o brinquedo era considerado um objeto que prepara a criança para a vida, ou seja na antiguidade os pais ensinavam e preparavam os seus filhos exclusivamente os homens para as dificuldades da vida, onde os mesmos aprendiam a montar, atirar, pescar, entre outros. Já as meninas ficavam aos cuidados das mães.

De acordo BÖHM (2015) naquela época os esportes eram mais voltados à disputa, e as brincadeiras eram corridas, caçadas entre outros, assim que os anos foram se passando, e sofrendo influência de outros países os brinquedos foram sendo transformados e melhorados, então partindo dessas influência começaram a surgir os jogos de mesa e de montar, como por exemplo o lego que estimula a criatividade da criança ao explora-lo, outro brinquedo interessante e frequentemente utilizado naquela época foram as pipas.

Foi a partir do século XIX e XX que surgiram as primeiras pesquisas em torno do brinquedo e a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sendo que, aos poucos foram surgindo autores discutindo e elencando a sua importância perante o crescimento e o estímulo para com as crianças.

(BÖHM, 2015,p.10)

De acordo BÖHM (2015) os brinquedos que fazem parte do cotidiano das crianças eles podem ser divididos em três grandes grupos, que são estes: os brinquedos artesanais, os brinquedos industrializados e por fim os brinquedos pedagógicos.

Segundo BÖHM (2015) os brinquedos artesanais são aqueles feitos a mão, por exemplo: bruxinha de pano, o papagaio feito de pina, animaizinhos feitos de lã, arco, amarelinha entre outros. Brinquedos industrializados: são aqueles encontrados em loja de brinquedos feitos, onde geralmente os mesmos são feitos de plásticos ou de metal. Brinquedos pedagógicos: estes brinquedos são feitos de madeira plástico ou tecido, estes brinquedos contribuem para o desenvolvimento da criança de forma lúdica ou criativa.

Conceito de Brinquedo

Segundo BÖHM (2015) o conceito que se aplica nos brinquedos é de que o mesmo está associado a fatores sociais, sendo ele por exemplo um objeto ou atividade lúdica que esteja voltada especialmente para o lazer, onde o mesmo pode ser uma representação social, que pode ser representado pelo gênero feminino ou masculino.

De acordo com BÖHM (2015) o dicionário Aurélio traz algumas definições acerca da definição de brinquedo, segundo o dicionário brinquedo é um objeto que serve para as crianças brincarem, ele também diz que brinquedo pode ser jogo de criança; brincadeiras; brinquedo de amarelinha; brinquedo de pegas.

Qualquer tipo de brinquedo traz consigo uma relação de aprendizagem, bem como educativa. Quando uma criança confecciona seu próprio brinquedo, aprende com o seu trabalho transformar matérias-primas oriundas da natureza em objetos novos, que vão se constituir em um novo objeto, ou seja, novo brinquedo.

(BUENO 2010,p.25)

Segundo OLIVEIRA (1984) entende-se que o brinquedo sendo ele educativo se auto define como agente de transmissão metódica de conhecimentos e habilidades que antes de seu surgimento não era associado às crianças pelos brinquedos, sendo está uma atividade símbolo para o lazer infantil ou entretenimento.

Segundo BÖHM (2015) o brinquedo de acordo com a visão do autor chama a atenção de qualquer criança, independentemente da idade da mesma sendo ele grande ou pequeno até mesmo colorido, mas continua apresentando a função simbólica que tem durante a infância.

Segundo BUENO (2006) entende-se que o brinquedo é a o suporte para brincadeira e a brincadeira é uma ação realizada pela criança que se desenvolve ao realizar regras do jogo, ou seja a mesma mergulha a ação lúdica.

Para Kishimoto (1994, p. 7) o "brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)". KISHIMOTO, 1994, p. 7.

Conceito de brincadeiras

Segundo NALLIN (2005) compreende-se que a brincadeira nada mais é que uma atividade típica da vida humana, que pode proporcionar alegria, liberdade e contentamento, observa-se também que essa ação que a criança realiza a mesma concretiza regras do jogo e é um convite para mergulhar no lúdico.

De acordo com CAMPOS (2019) a brincadeira se define por situações imaginárias, onde a criança associa relações com o pensamento e a realidade, e que a mesma pode ser considerada com recurso de construção do conhecimento, pois quando a criança manipula os objetos, a mesma estrutura seu tempo e espaço, bem como na brincadeira a criança desenvolve sua liberdade de pensar, expressar-se e imaginar.

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância respectivamente."

(OLIVEIRA,2002, p.160)

Segundo OLIVEIRA (2002) quando a criança está envolvida em uma situação de brincadeira, a mesma passa a compreender e conhecer as características dos objetos, bem como o seu funcionamento, os elementos da natureza bem como os acontecimentos sociais.

Segundo BÖHM (2015) a brincadeira não é um passa tempo para a vida da criança, a brincadeira para o autor tem função específica para a vida da criança, onde está se torna imprescindência para as interações e construção dos conhecimentos da realidade das crianças ou a realidade compreendida por elas.

Conclusão

Entende-se que todas as ferramentas pedagógicas que auxiliam o processo de ensino aprendizagem do educando em sala de aula são de fundamental importância, através dos jogos, brinquedos e brincadeiras, os educandos se desenvolvem de forma integral, além de conhecer outras linguagens e outros repertórios que não fazem parte do seu cotidiano.

Contudo para utilizar-se essa ferramenta deve ser utilizada para aplicar conteúdos em que as crianças ainda apresentam alguma dificuldade, onde essa ferramenta será um objeto de mediação do conhecimento auxiliando a criança a assimilar o conteúdo aplicado pelo professor.

Todavia durante a conclusão desse artigo foi possível observar que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos tem perdido espaço na rotina das crianças, onde os aparelhos eletrônicos tem feito cada vez mais parte do cotidiano das crianças, e umas das justificativas é que os pais que trabalham fora de casa, não tem tempo suficiente para brincar com

seus filhos, visto que os gastos das crianças de 10 anos atrás não é o mesmo que hoje.

Porém a escola pode suprir essa lacuna, introduzindo essas atividades na educação dessas crianças, mas entende-se também que as escolas precisam incluir os pais nessa atividade mesmo que estes tenham uma vida profissional corrida, aos profissionais que atuam em sala de aula, o lúdico não deve ser para passar o tempo mas ser o foco da proposta pedagógica., onde o lúdico é a maior fonte da aprendizagem, com ele se desenvolve afetividade, carinho e sensibilidade.

Referências Bibliográficas

BORRELA, Douglas Roberto;TAVARES,Rita de Cassia.A importância dos jogos brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 03, Vol. 05, pp. 106-116. Março de 2019.

BUENO, Elizangela. Jogos e Brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica. Londrina – PR, 2010.

CAETANO, Ricardo Jorge Bastos. Jogos, Brinquedos E Brincadeiras Dos Nossos Avôs: Um Estudo Do Género. Coimbra, 2004. Disponível em: . Acesso em: 09/11/2020.

KISHIMOTO, T. M. jogo, brinquedo, brincadeira e a educação/ Tizuko M. Kishimoto (ORG); – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP : [s.n.], 2005.

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

RCNEI, BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedos e infância: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INDÍGENAS E IMIGRANTES

MARCILENE FRANCISCA DA SILVA

RESUMO:

O presente artigo tem como intento abordar sobre as relações étnico-raciais abordando os povos indígenas e imigrantes dentro do território brasileiro. Para tanto, será abordado o conceito de raça e etnia. O conceito de raça é atribuído a pessoas com base em aspectos físicos, a etnia tende a ser obtida pela pessoa. O termo raça opera como maneira de classificação social, assim como demarcação de interpretação e diferenças tanto identitária e política, em um contexto social, histórico, econômico, político e cultural. Enquanto o termo etnia é o grupo social onde os indivíduos são classificados por sua cultura, língua, nacionalidade e tradição, enquanto a ração é o grupo social onde os indivíduos são denominados com base nos seus aspectos genético, físico, relacionamento e ancestralidade. Os direitos étnico-raciais tiveram surgimento pelo mundo depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Organização das Nações Unidas (ONU). A partir daí começaram então a levar em consideração as necessidades e as peculiaridades de grupos frágeis.

PALAVRAS-CHAVE: Raça; Étnico; Racismo; Indígena; Imigrante.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intento abordar sobre as relações étnico-raciais: indígenas e imigrantes. Para tanto, será abordado a ressignificação de etnia e raça. O conceito de raça é atribuído a pessoas com base em aspectos físicos, a etnia tende a ser obtida pela pessoa. Pois, ao englobar diversos aspectos, desde à nacionalidade.

A luta pela igualdade de direitos voltados para os indivíduos afrodescendentes no Brasil não teve seu término mesmo com o fim do regime escravocrata. A partir daí que inicia, pois a Lei Áurea e quiçá as outras que precederam não tiveram êxito em assegurar os direitos à população liberta e para os seus descendentes.

Dessa maneira. Cunha (2008, p. 7) aborda que:

Além de ser uma sociedade forjada quando se trata da construção de um escravismo criminoso, a abolição foi feita sem a ampla revisão das necessidades e dos direitos da população negra. De modo contrário, as políticas republicanas sempre foram da europeização do Brasil e a negação.

A cultura afro-brasileira a cada dia, conquista espaço, como maneira de reflexão e debate na sociedade. Os direitos étnico-raciais tiveram surgimento pelo mundo depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Organização das Nações Unidas (ONU). A partir daí começaram então a levar em consideração as necessidades e as peculiaridades de grupos frágeis

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 RESSIGNIFICAÇÃO DE ETNIA E RAÇA

O conceito de raça é atribuído a pessoas com base em aspectos físicos, a etnia tende a ser obtida pela pessoa. Pois, ao englobar diversos aspectos, desde à nacionalidade. A ideia de raça teve surgimento entre os filosóficos e antropólogos do século XVIII, que utilizavam os traços fenotípicos e a localização geográfica como a cor da pele para inserir nos indivíduos em distintos agrupamentos raciais.

De antemão, isso não somente criou a noção de que tem distintas maneiras raciais, mas quiçá a alimentou a ideologia de que tais diferenças obtinham alguma base biológica.

O enorme problema é que tal ideologia de que algumas raças poderiam ser consideradas superiores a outras, iniciando assim os desiquilíbrios de poder global nas quais beneficiaram de modo principal os povos europeus brancos comparando com outros grupos, seja no modo através do colonialismo ou da maneira do comércio de escravos.

Vale ressaltar que os desdobramentos disso são encontrados até hoje. Considera-se que até mesmo nos conceitos atuais de raça encontram-se uma suposição subjacente de que traços como da cor da pele ou quiçá da textura do cabelo fundamentam-se biológicos ou genéticos nas quais são completamente exclusivos de distintos grupos raciais.

O termo raça opera como maneira de classificação social, assim como demarcação de interpretação e diferenças tanto identitária e política, em um contexto social, histórico, econômico, político e cultural.

O termo etnia é o grupo social onde os indivíduos são classificados por sua cultura, língua, nacionalidade e tradição, enquanto a ração é o grupo social onde os indivíduos são denominados com base nos seus aspectos genético, físico, relacionamento e ancestralidade.

A raça e a etnia são dois diferentes tipos de grupos sociais, em que as pessoas são classificadas com base em diversos padrões, traços e caracteres. A raça refere-se à classificação fenotípica dos indivíduos.

A etnografia consegue envolver a clas-

sificação e o agrupamento de indivíduos com base na sua área e localização em que os ancestrais viveram. Vale ressaltar que o agrupamento mediante a religião e a cultura quiçá recai sobre a etnia.

2.2 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As relações étnico-raciais dão referências às questões que tem relação com a população afro-brasileira, com a finalidade de sair do impasse e quiçá da postura dicotômica entre os conceitos de etnia e raça.

Para que se compreenda a realidade do negro brasileiro, não apenas os aspectos físicos e quiçá a classificação racial tem que ser considerada, mas quiçá a dimensão cultural, simbólica, mítica, territorial, identitária e política.

Neste contexto a relações étnico-raciais definem-se como sendo as "relações imersas na alteridade e historicamente construídas nos contextos de poder e quiçá das hierarquias raciais brasileiras (BITTENCOURT, 2005).

No Brasil a população é bastante diversa, tendo participado de sua formação várias etnias e povos. De maneira geral, a população no Brasil formou-se por cinco enormes ondas migratórias que são:

- Os colonos portugueses, que vieram para explorar a colônia desde a sua descoberta, que aconteceu, no ano de 1500, até o tempo de sua independência que ocorreu em 1822.
- Os variados povos indígenas, pessoas autóctones no Brasil, que são descendentes de povos que migraram da Sibéria, nas quais atravessaram o Estreito de Bering.
- Imigrações consideradas recentes vindo de várias partes do mundo, sobretudo do Oriente Médio e Ásia.
- Os variados grupos de imigrantes Europeus, que vieram para o Brasil entre o final do século XIX e no início do século XX.
- Os africanos que foram trazidos escravizados para que trabalhassem de mão-de-obra, no período que perdurou de 1530 até 1850.

Contudo, tem a ideologia de que o Continente Americano tenha sido povoado por três migratórias ondas que vieram do Norte da Ásia. Dessa maneira, os indígenas brasileiros são, do modo provável, descendentes da primeira leva de migrantes.

Mediante com a origem linguística, são considerados os principais grupos indígenas os: maipuré ou aruaque, tapuia ou jê e os tupi-guarani.

No Brasil a imigração europeia teve seu início no século XVI, dominada então pelos portugueses. Sendo que os Franceses e os Neerlandeses quiçá tentaram colonizar o país no século XVII. Porém, a presença deles durou somente algumas décadas.

Segundo Antunes (1990 p. 135) aborda que cerca de 100 mil portugueses, nos primeiros dois séculos de colonização imigraram para o Brasil, sendo em média por ano de 500 imigrantes. E com isso foi aumentando. O Nordeste foi a primeira região a ser colonizada pelos portugueses. Vale ressaltar que os portugueses foram o único grupo étnico que se espalhou em todo o território brasileiro.

Tratando-se da população indígena foi em grande proporção assimilada ou exterminada pelos portugueses. Dessa maneira os mamelucos, que eram os mestiços ou os caboclos, aumentavam em grande quantidade às centenas pela colônia.

Outro fato que formou a população brasileira chegou como escravo. Os africanos foram trazidos para a colônia no ano de 1530, com a intenção de suprir a falta de mão de obra. De modo inicial, vinham escravos de Guiné. Sendo que após o século XVIII, grande parte dos cativos foram trazidos de Angola.

Outro fator importantíssimo para destacar é que no estado da Bahia, a grande maioria dos escravos foram trazidos do Golfo de Benin, que hoje é atualmente chamada de Nigéria.

Várias cidades do Sul guardam ainda traços da imigração no país do século XIX. Conhecida por traços alemãs a cidade Blumenau carrega essa característica. O fluxo imigratório no rumo do Brasil foi realizado no século XIX e no começo do século XX.

O impacto imigratório nesse período foi gigantesco, mais exatamente entre os anos de 1870 e 1930, entraram no país mais de 5 milhões de imigrantes. Tais imigrantes foram separados em dois grupos: sendo uma parte alocada no Sul, tornando-se então colonos trabalhando na área da agricultura. Enquanto a outra parte foi mandada para o Sul do Brasil.

O Brasil teve bastante interação de distintas etnias e raças, sendo que poucos países tiveram essa rica interação. Os índios do Brasil não demonstravam diferenças genéticas relevantes entre eles.

2.3 SURGIMENTO DOS DIREITOS ÉTNICO-RACIAIS

Os direitos étnico-raciais tiveram surgimento pelo mundo depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos na Organização das Nações Unidas (ONU). A partir daí começaram então a levar em consideração as necessidades e as peculiaridades de grupos frágeis

Sendo assim, aconteceu pela consideração na qual a discriminação racial e ética demonstra uma dificuldade histórica vindo da humanidade. No decorre de vários anos muitos povos foram marginalizados e quiçá escravizados devido ao seu grupo étnico ou devido as suas características físicas.

Por causa dessa afinidade de dominação, por vários séculos os povos indígenas e migrantes de regiões como a América, não tinham os direitos fundamentais declarados. Em 1963, devido a esse motivo, a ONU decretou a Declaração sobre o término de todas as maneiras de discriminação racial, reconhecendo assim os direitos étnico-raciais mundialmente.

Encontra-se nela a obrigação de excluir quaisquer aparecimentos de discriminação étnico-racial, apoiando que a dignidade para todos os povos e para os grupos étnico-raciais em todo território sejam respeitadas.

Após o século VVIII, os comportamentos humanos não eram mais considerados uma explicação teológica para que tivessem uma aplicação científica (racismo científico), sendo que cada um tem seu modelo e são permanentes e cada um se adequada a determinada região da terra.

No século XX, o reconhecimento através da ONU que os grupos étnico-raciais sofriam com uma histórica discriminação resultou em um debate tratando de questões raciais liderado por grupos vulneráveis em vários países. Dessa maneira, acrescentou o alcance de debates sobre os temas como desigualdade racial, racismo, a inclusão social etc.

Segundo Silva (1993, 2002; 2004) aborda que o povo brasileiro sempre foi considerado multicultural, desde o ano de 1500, ano que se convencionou a indicação como de início da organização política e social na qual se vive.

Ainda relata que sempre esteve formada por grupos étnico-raciais diferentes, com língua, cultura e organização social diferentes, como o caso dos povos indígenas, que viviam no Brasil antes mesmo da chegada dos portugueses (SILVA, 1993, 2002; 2004).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações étnico-raciais compreendem-se como referência as questões direcionadas à população afro-brasileira. Com a finalidade de ter compreensão voltada para a realidade do negro brasileiro.

Contudo, não apenas as peculiaridades físicas e quiçá a classificação racial necessita ser levadas em consideração, mas quiçá a dimensão territorial, simbólica, política, mítica, cultural e identitária.

Segundo Antunes (1990 p. 135) aborda que cerca de 100 mil portugueses, nos primeiros dois séculos de colonização imigraram para o Brasil, sendo em média por ano de 500 imigrantes. E com isso foi aumentando. O Nordeste foi a primeira região a ser colonizada pelos portugueses. Vale ressaltar que os portugueses foram o único grupo étnico que se espalhou em todo o território brasileiro.

REFERÊNCIAS

BASTOLLA, Feranda Falconi; ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares[2]; LAUXEN, Sirlei de Lourdes[3]. As Relações Étnico-Raciais: um estudo de caso. Disponível em:

<https://www.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais2016/XXI%20Semin%C3%A1rio%20Interinstitucional%202016%20-

%20Anais/P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o%20-

%20RESUMO%20EXPANDIDO%20-

%20Sociais%20e%20Humanidades/AS%20RELA%C3%87%C3%95ES%20%C3%89T NICO-RACIAIS%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf> Acesso em: 30/11/2022

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo:

Contexto, 2005.

JAROSKEVICZ, Elivera Maria Isabel. Relações Étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira na Educação Pública: da legalidade à realidade. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_m aria_isabel_jaroskevicz.pdf Acesso em: 01/12/2022

PIVA, Caroline Tito Miranda. Educação das Relações Étnico-raciais e prática Pedagógica. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacoes-etnico-raciais> Acesso em: 30/11/2022

SILVA, Rômulo. Qual é a diferença entre raça e etnia? Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnicoraciais#:~:text=As%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnico-raciais%20s%C3%A3o%20uma%20express%C3%A3o%20usada%20para,postura%20dicot%C3%B4mica%20entre%20os%20conceitos%20ra%C3%A7a%20e%20etnia.> acesso em: 04/12/2022

SILVA, Ana Célia da. A Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador, CEAO-CED, 1995.

WIKIPEDIA. Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <

https://pt.wikipedia.org/wiki/Rela%-C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnicoraciais#:~:-text=As%20rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A9tnicoraciais%20s%C3%A3o%20uma%20express%C3%A3o%20usada%20para,postura%20dicot%C3%B4mi-ca%20entre%20os%20conceitos%20ra%C3%A7a%20e%20etnia.> acesso em: 04/10/2022

A EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE EQUÂNIME E JUSTA

MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

RESUMO

As políticas econômicas e sociais pós-ditadura não foram capazes de reduzir a grande desigualdade e segmentação na oferta educacional dos alunos de acordo com o capital social e econômico de sua família, impactando sobremaneira o sistema escolar. Após um quarto de século, as diferenças na qualidade da educação brasileira entre a população mais vulnerável em relação à população mais privilegiada é a maior dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, refletindo grandes diferenças. As demandas por respostas efetivas da educação para a construção de uma sociedade mais equânime e justa, originam uma nova etapa das políticas educacionais que atendem a essas demandas. Entre essas propostas, destaca-se a importância da instalação de novas capacidades de gestão nos atores intra-sistema para proporcionar uma educação de qualidade a todos, com um papel substantivo a ser desempenhado pelos gestores de nível intermediário e das escolas. Essas políticas devem se basear no reconhecimento das conquistas, apoiadas em mudanças estruturais no sistema escolar, visando reduzir a segmentação social e educacional e garantir a qualidade da oferta educacional, especialmente no setor, levando ao desenvolvimento de capacidades de liderança nas escolas, redes escolares e níveis intermediários do setor educacional.

Palavras-chave: Conquistas, Diferenças, Mudanças.

INTRODUÇÃO

A pesquisa educacional mostra que a liderança gerencial constitui, depois do ensino em sala de aula, o segundo fator intra-escolar mais significativo para melhoria. Esta situação tem sido de grande relevância para o desenvolvimento no campo educacional e os direitos educacionais, também com base no fato de que estudos de escolas eficazes mostram que com liderança gerencial influente processos de melhoria sustentável são desenvolvidos ao longo do tempo, sendo o impacto maior nas escolas mais desfavorecidas, sua ausência gerando um efeito inverso no desenvolvimento da melhoria escolar.

Na última década, em linha com as tendências internacionais, a formação e desenvolvimento de diretores de escolas sob as novas abordagens tem sido progressivamente incorporado às políticas educacionais do país. Tendo sido um assunto adiado porque a ditadura havia deixado os diretores das escolas da época imóveis, uma condição que foi marginalmente alterada em meados da segunda década democrática, com uma lei que permitia a competição por alguns cargos, que tinha pouca aplicabilidade por não alocar financiamento adequado para cumprir as obrigações econômicas que a destituição do diretor implicava.

Ao analisar as iniciativas legais e regulatórias, e também as contribuições da investigação, a atuação do diretor se sobressai à das equipes de gestão e dos órgãos colegiados de gestão. O reconhecimento da liderança gerencial como elemento chave para a melhoria da escola e a qualidade educacional não se traduziu em uma política condizente com o discurso indicado. No setor público não existem instrumentos rigorosos e vinculativos entre as diferentes fases do processo de desenvolvimento profissional, nomeadamente: formação inicial, recrutamento, seleção, melhoria contínua, promoção e recompensa, incluindo remuneração. São poucas as disciplinas, regras e mecanismos legais mínimos, que dão pouca sustentabilidade à carreira gerencial, mesmo no setor público.

A equipe gestora é a estrutura organizacional colegiada mais alta de uma escola e é responsável por liderá-la em sua gestão interna. Assume-se que a função de equipe envolve áreas de competências próprias e outras partilhadas.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO BASEADA EM VALORES PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE

Todos queremos que a sociedade do futuro seja mais sustentável, justa e inclusiva. Por isso, o envolvimento nessa tarefa deve envolver governos, instituições, empresas e uma cidadania comprometida e responsável. Com uma educação em valores lançamos as bases daqueles cidadãos que trabalharão para alcançar um mundo melhor.

A atualidade é um mundo complexo e mutável, no qual a incerteza é a tônica. Nesse contexto, educar em valores é essencial para que nossas crianças e jovens se tornem adultos com papel ativo na construção de um mundo melhor, capaz de enfrentar os desafios com otimismo e criatividade.

Com esta perspectiva, promove-se uma cultura pacífica, baseada na tolerância e compreensão entre os diferentes povos. Baseia-se no respeito e defesa dos direitos humanos, na proteção dos mais vulneráveis e no cuidado com o meio ambiente.

A educação em valores é uma ferramenta muito valiosa para o desenvolvimento social.

É de fundamental importância anali-

sar o fenômeno da desigualdade e promover ações para enfrentá-lo, entendendo que a equidade na infância signifique para cada criança: igualdade de oportunidades e igualdade na obtenção de resultados semelhantes. Não se trata apenas de acesso a serviços, é preciso ter as condições adequadas na comunidade, família e sociedade para aproveitar ao máximo os recursos e serviços disponíveis.

A educação democrática assume assim uma enorme dimensão, que não se restringe a programas educacionais fragmentados, mas alcança a formação de um homem capaz de pensar e transformar o próprio mundo em que vive. Requer uma sociedade democratizada, requer políticas públicas de valorização do processo educacional, do profissional da educação, da permanência do aluno na escola e da qualidade do ensino ministrado. (RUTKOSKI, 2006, p. 365).

É necessário desenvolver intervenções que permitam identificar e compreender os impactos das iniquidades, e que envolvam a participação da sociedade civil nos processos de controle social; especialmente trabalhando em contextos locais, levando em consideração as possibilidades de incidência direta e entendendo que a vida das pessoas é moldada e profundamente modificada de acordo com o local onde nasce, cresce, educa e socializa.

Isso também requer mais e melhores fontes de informação local, desagregadas e confiáveis, que permitam a construção de intervenções efetivas.

Para garantir a vida e os direitos da primeira infância em igualdade de condições, destacamos a urgência de promover políticas públicas voltadas para crianças em situação de maior desvantagem (por questões de pobreza, desigualdades de gênero e/ou idade), localização territorial, etc.). Dessa forma pode-se promover sociedades mais justas, inclusivas e participativas, que tenham a possibilidade de alcançar a paz e o mais alto nível de desenvolvimento humano para todos os cidadãos.

A educação é frequentemente definida como a arte de ensinar ou instruir, ou seja, um conjunto de atividades que visam desenvolver a capacidade física e intelectual do ser humano.

Certamente, o conceito "Educação" tem sido usado em diferentes sentidos, designando, principalmente, o conjunto de influências que a natureza e o próprio homem exercem sobre a inteligência ou a vontade humana ou tudo o que fazemos por conta própria com o objetivo de nos aproximarmos da perfeição de nossa natureza.

Mas definir educação não é uma tarefa fácil. Para testar uma definição que se pode dizer atual ou moderna, é necessário considerar todos os sistemas ou modelos educacionais conhecidos, para então derivar, a partir de um estudo comparativo, seus aspectos comuns. Somente uma investigação histórico-comparativa nos permitiria chegar a uma definição comum.

Na Pedagogia moderna, por exemplo, há um esforço para correlacionar os conceitos de educar e ensinar, já que este último pode corresponder à organização de condições externas próprias da aprendizagem. Certamente, estas condições devem ser projetadas de forma gradual, tendo em conta, em cada etapa, as competências adquiridas, a necessidade de retenção dessas competências e a situação estimulante específica exigida pela etapa seguinte.

Note-se que educar, ensinar, instruir, dar aulas “em qualquer nível” e treinar são termos usados, muitas vezes, no mesmo sentido, ao indicar o processo de iniciação ao conhecimento. Assim, o professor que ensina visa garantir que cada aluno, de forma independente, seja capaz de observar, analisar e pensar criticamente. Nessa perspectiva, o professor, agora colocado como único gestor, ajuda a localizar novas informações, a interpretar, a resumir as ideias essenciais dos textos e a vincular os problemas teóricos aos princípios, regras e exemplos da vida cotidiana.

Mas, essa não é a definição que estamos procurando. Talvez seja um significado mais apropriado para o chamado ensino direto ou escolar (ou educação formal), onde a escola é colocada como o principal local de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma definição incompleta e inadequada para o que, a seguir, consideraremos como Educação, aquela que também se desenvolve para além da instrução escolar.

Dito isso, definimos a Educação como um conjunto de ações essenciais para a construção do indivíduo em prol da convivência social. Esta é a nossa definição: A educação consiste em um conjunto de procedimentos, decisões e ações que, oriundas da convivência familiar, escolar e social, visam à construção daquele ser humano que a própria sociedade deseja.

EDUCAÇÃO COMO CIÊNCIA

A educação pode ser considerada uma “ciência” constitutiva de um conjunto de teorias, métodos e técnicas que visam a edificação do homem, principalmente dos jovens: crianças e adolescentes.

Qualquer estudo sobre a natureza científica da "Educação" deve considerar seus métodos, objeto e finalidades (objetivos), pesquisa complexa devido à existência de

inúmeras pedagogias cuja finalidade é aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem em suas diferentes etapas. É que, se por um lado a diversidade de teorias é positiva, por outro as críticas, quando possível, não têm como objeto o arcabouço teórico-qualitativo (pedagógico), mais certamente a ausência de propostas que norteiem Educação em valores.

De qualquer forma, a noção científica de Educação fica completamente clara, quando se pensa no importante papel que ela desempenha. Certamente que a Educação "não se confunde com a atividade efetiva do educador, nem mesmo com a Pedagogia, que visa direcionar essa atividade". Se o ser e o comportamento são seu objeto, educar é seu objetivo.

Por outro lado, "Educação" é muitas vezes confundida com "Pedagogia". Mas, tais conceitos também devem ser diferenciados. Vejamos que, se por um lado a Educação é o conjunto de ações realizadas pela família, sociedade e escola; por outro, a Pedagogia é o conjunto de teorias que explicam a melhor forma de conceber e desenvolver a

Educação. Concordantes ou não com as práticas, as teorias pedagógicas buscam explicar e sistematizar o desenvolvimento das ações educativas, apresentando-se assim como um conjunto de saberes ordenados sobre essas realidades ou práticas.

A educação, agora definida como ciência, pode ser considerada como o conhecimento ou corpo de conhecimento desenvolvido nesta importante área do conhecimento humano.

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO

A educação pode ser definida como um processo pelo qual as pessoas são preparadas para a vida em convivência com outras pessoas. É, pois, por meio da Educação que o ser humano desenvolve suas capacidades morais e intelectuais. Assim, as pessoas são orientadas a usar bem seu potencial em benefício de todos.

A educação é um "processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos seu significado de forma mais aguda, e com isso nos capacitamos a melhor direcionar o curso de nossas experiências futuras".4Sendo definida como um processo, a Educação, nos ensina Cunningham, deve ser abordada sob dois pontos de vista, por exemplo, individual e, também, social.5

Como processo, a Educação é notada como um conjunto de ações ou procedimentos convencionais (planejados) e não convencionais (espontâneos). Como explicaremos a seguir, a educação convencional ou planejada pode ser definida como "formal". O não convencional ou espontâneo será chamado de "educação informal". Note-se que tanto a educação formal como a informal têm uma influência decisiva na formação dos jovens, promovendo o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Portanto, não se pode dizer que um seja mais importante que o outro, pois na realidade ambos podem sofrer influências decisivas na vida de qualquer pessoa.

EDUCAÇÃO FORMAL

Definimos educação formal como aquela que segue métodos e fórmulas pré-estabelecidas (convencionais) e que se desenvolve de forma organizada e consciente, onde sempre participa um agente que pretende ensinar e outro que pretende aprender. O exemplo mais claro desse tipo de educação é a educação escolar, que começa na escola como instituição e não apenas na sala de aula.

A escola é fundamentalmente o espaço onde se dá esse processo de ensino-aprendizagem. Este é considerado como um processo integrado e qualitativo pelo qual a pessoa se torna mais bem preparada para novos aprendizados. Não se trata, portanto, de um aumento quantitativo do conhecimento, mas de uma transformação estrutural da inteligência e da construção moral da pessoa.

De fato, o processo de educação formal envolve vários fatores, dentre os quais se destacam os sujeitos ativos: o gestor (diretor, funcionário ou professor) e o aluno. É um processo que tem que colocar a escola em primeiro lugar como Vida e não como preparação para a vida.

Dessa forma, o processo de educação formal vai essencialmente para a consolidação da correlação entre a formação integral do aluno como ser individual e social, o que requer a integração do ensino com a atividade de pesquisa e com a prática. Somente com um processo educativo capaz de garantir essa integração; é que será possível formar profissionais capazes de enfrentar os desafios de um presente complexo e de um futuro de competitividade global.

Logicamente, a educação formal também está ligada a fatores decisivos para a formação integral dos alunos, ou seja, fatores que ocorrem na vida familiar, na sociedade e na prática cotidiana. Respeitando o princípio de garantia do padrão de qualidade dessa modalidade de ensino, o processo deve ser desenvolvido visando à formação de um homem novo, íntegro e criativo.

Assim, como principais características da educação formal podemos destacar: a) a imparcialidade; b) independência e; c) transparência. Dizemos então que a educação formal é baseada na aprendizagem e no exemplo. Nesse processo, o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento científi-

fico-crítico e moral tornam-se viáveis. Quem aprende, assim, acumulará cultura, pois o volume do que é ensinado serve de base para a compreensão de novas experiências. Portanto, os resultados das ações desenvolvidas na educação formal não se reduzem apenas ao conhecimento obtido por uma prova escrita, pois o processo é muito mais do que isso.

Podemos concluir que a educação formal torna-se cada vez mais eficiente quando prioriza: a) o desenvolvimento da capacidade científico-crítica (habilidades); b) incentivo ao trabalho em grupo (cooperação, colaboração, colegialidade) e; c) a construção de uma consciência jurídica e moral, baseada nos princípios, normas e valores gerais da sociedade.

EDUCAÇÃO INFORMAL

Definimos educação informal como aquele processo não planejado e espontâneo que ocorre longe da escola, mas que repercute, de fato, na formação do ser humano. Considerar que a educação informal ocorre no seio da família e no meio social onde os jovens convivem.

Em um sentido mais amplo, esse tipo de educação também inclui os efeitos indiretos produzidos no caráter e nas faculdades do homem por coisas cujo objetivo pode ser completamente diferente: leis, formas de governo, artes, esportes, propaganda (publicidade), influências naturais, tais como clima, solo e posição local, cuja influência pode ser negativa ou positiva.

Quando a influência da educação informal é significativamente negativa, todo o projeto escolar é posto em risco, tornando-se tal influência fonte de desorientação e desvio do comportamento juvenil e anti-consciência.

Como exemplo negativo, é dado o fato de o mercado consumidor estar adaptado à educação, ou seja, a uma "cultura de cassino" líquido-moderna que, por sua vez, está adaptada às pressões e seduções desse mercado. Os dois se harmonizam bem e se alimentam. Os mercados consumidores oferecem produtos destinados ao consumo imediato, preferencialmente de uma só vez. Confusos com a espantosa variedade de ofertas (muitas vezes publicidade abusiva e enganosa) e o ritmo vertiginoso com que mudam, os clientes já não podem contar com a facilidade de aprender e memorizar. Então eles devem aceitar. Observe-se, um dano danoso ao colocar a educação à mercê dos mercados consumidores. Então, observe que o problema dos jovens está sendo clara e explicitamente considerado uma questão de formação para o consumo.

Mas, quando o processo de formação e orientação dos jovens acontece de forma favorável, o próprio aluno valoriza seu papel e a posição que aos poucos passa a ocupar na sociedade.

De fato, o jovem necessariamente participa dessa convivência social e se nutre de seus valores. Ou seja, a educação informal impulsiona e condiciona o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade em geral. "Neste particular, a educação pode ser conceituada como o processo de agir sobre o indivíduo para levá-lo a um estado de maturidade que lhe permita enfrentar a realidade de forma consciente, equilibrada e eficiente, e nela atuar como cidadão participante e responsável.

Resumindo, a Educação deve ser considerada em dois sentidos: formal e informal. A educação formal se manifesta por meio do vínculo escola-aluno, onde prevalece a vontade de educar com base em métodos de ensino pré concebidos e convencionais.

Por sua vez, o informal ocorre independentemente desse vínculo, e nele são desempenhados importantes papéis pela família, pela comunidade, pelos meios de comunicação de massa, como rádio, televisão, cinema, imprensa escrita, e pela comunidade onde o próprio homem se desenvolve, etc.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A "educação", do ponto de vista jurídico, é conceituada como direito superior e essencial à convivência humana. É, portanto, um direito venerável de todo ser humano, pois é causa e condição do pleno desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do homem. Por isso, há uma obrigação a ser respeitada por todos, pois é nessa obrigação que reside o próprio fundamento legal e moral da Educação.

O Direito Educacional surgiu nas primeiras legislações de ensino em 1549, com a chegada ao Brasil dos primeiros jesuítas, destacando-se inicialmente Padre Manoel da Nobrega, que foi considerado o edificador das bases de nossa educação colonial. Assim, graças à ação dos jesuítas, inicia-se a educação formal no Brasil, dada em escolas com objetivo de catequizar, mas também de ensinar a ler e escrever e, depois, a cantar e a conhecer um pouco de gramática. Dela participaram em seguida os franciscanos, os capuchinhos e as carmelitas. Com a obra da companhia de Jesus, que disseminou colégios em várias partes do Brasil. Neste caso não podemos falar em direito à educação, e sim uma legislação de ensino, que podemos denominar instrução. (MOTTA, 1997, p. 103).

É possível considerar a Educação como uma "supra Lei" (ou acima da Lei), pois, por meio dela, deve ser garantida a concretização daquelas ações moralmente necessárias para a efetivação da Cidadania. É, por meio do Direito à Educação, que os demais Direi-

tos serão reconhecidos e concretizados.

Na verdade, a Educação é um Direito que deriva do direito da personalidade e do princípio da Dignidade Humana. É um direito fundamental e necessário à cidadania, previsto no art. 205 da Constituição Federal: Direito de todos e dever do Estado. É um direito humano (segunda geração ou dimensão), fundamental e social, de ordem pública e de interesse geral, felizmente, consagrado num conjunto de regras e dispositivos, que fazem parte dos sistemas jurídicos nacionais: um direito humano que, como dizemos, condiciona a construção da consciência e a concretização da dignidade, ordem e justiça social.

Da mesma forma, o Direito à Educação pode ser dito como premissa e condição dos demais Direitos e garantias Fundamentais consagrados no artigo 5º da Constituição Federal, dispositivo onde são prescritos: liberdade de pensamento, consciência, acesso à informação, etc. Vemos também a Educação como um Direito social, inclusive, previsto no artigo 6º da própria Constituição Federal, uma prescrição que autoriza o Estado a exigir benefícios positivos e materiais para garantir o cumprimento desse Direito.

A educação, sendo um direito humano, fundamental e social, deve ser concebida como um direito de todos e para todos. Essa é uma premissa a partir da qual começaremos a afirmar a responsabilidade universal.

Assim, percebe-se que a tarefa de educar é dever de todos: o Estado (governos), a comunidade, as instituições públicas e privadas (escolas, associações, igrejas, sociedade) e, principalmente, as famílias: todos inspirados no princípio da liberdade e os ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o desenvolvimento integral do aluno, sua preparação para o exercício da Cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art. 205)

Nessa perspectiva, o Direito à Educação já está em condições de ser considerado e introduzido no conteúdo das disciplinas universitárias como um microssistema da ciência jurídica, cuja tendência é ser sistematizado e integrado em suas próprias teorias, princípios e regulamentos jurídicos, que visa estudar e proteger as relações jurídicas educativas estabelecidas no contexto escolar, familiar e social.

Em suma, a Educação é um Direito cujo reconhecimento e realização é condição necessária para o aperfeiçoamento da pessoa humana e para o desenvolvimento da civilização. Promover a educação em valores é evitar a neutralidade das ciências, é possibilitar a concretização da humanização social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação tem uma finalidade social, é "socializadora", ou seja, instrumental (ou funcional): essa é sua principal razão prática.

Ao contrário de como alguns filósofos e pedagogos a considerariam, a educação não é eminentemente individual. Assim, a educação é definida como uma forma de socialização.

E aqui se estabelece uma questão debatida: ao nascer, a criança traz apenas sua natureza de indivíduo. Assim, ao ganhar vida, cada ser humano é apresentado à sociedade na condição de quase uma tábula rasa que precisa ser escrita. É necessário que, pelos meios mais rápidos, a sociedade substitua o ser egoísta e antissocial que acaba de nascer por outro capaz de levar uma vida moral e social. Esse é o trabalho da Educação; portanto, por serem sociais, as características específicas que distinguem o homem são transmitidas por uma vida social: a educação.

Esta questão acende a discussão sobre as verdades e incertezas do inatismo, aquela orientação pela qual afirma-se que ao nascer já trazemos algum conhecimento, ideias ou condição moral inata ou se, ao contrário, ao nascer estamos longe de poder compreender o que é moral, amoral ou imoral. É uma discussão que, por sua complexidade e extensão, não é objeto de estudo neste trabalho, mas será objeto de outros trabalhos relacionados à Filosofia Moral e ao Direito Educacional.

Assim, conclui-se que a Educação deve ser concebida como instrumento de edificação do ser humano. Dessa forma, esse sentido é condizente com suas características, por exemplo, holística, edificante e transformadora.

A educação, como já vimos, desenvolve as capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano, visando possibilitar a inserção social do homem no contexto em que vive. Assim, torna-se um processo necessário para a Cidadania e a Dignidade do ser humano, sendo, nesse sentido, um Direito do aluno e um dever da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 05 JUN.2022.

MOTTA, Elias de Oliveira. Direito Educacional e Educação no Século XXI: Prefácio Darcy Ribeiro. Brasília: UNESCO, 1997.

RUTKOSKI, Joslai Silva. A pedagogia de Paulo Freire: Uma proposta da educação para os Direitos Humanos. In: PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos. Curitiba: Juruá, 2006. v.1.

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-chaves: 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 criticar, pois ao criticar-se, 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 (PAIN, 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 ne-

cessidades 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.

A RELAÇÃO ENTRE O ATO DE BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL - O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARILANDE SOUSA DELFINO

RESUMO

O ato de brincar é uma atividade própria da infância, é por meio das brincadeiras que os bebês e crianças exploram o ambiente em que vivem, o brincar é uma ferramenta fundamental para aprendizagem. Na educação infantil elas criam, imaginam, e interagem, por meio da brincadeira, desse modo a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação é fundamental. A ludicidade é de extrema relevância, e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que a infância descobre o mundo, comunica-se com o outro e interage no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que elas descubram e explorem o que está ao seu redor. É possível perceber como bebês e crianças brincam desenvolvem de forma rápida e espontânea, assim temos a ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem infantil. E o brincar é preparar para a vida.

Palavras-chave: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Para Vygotsky, (1998), o brincar é um dos atos mais comuns na vida do ser humano, especialmente durante a infância, assim torna-se assunto importante para a Educação Infantil explorar. O brincar é uma forma de desenvolver o cognitivo, o físico, o social, o emocional e o cultural em uma criança.

O ato de brincar faz com que a criança aprenda e reconheça o mundo que a cerca, entende possibilidades e as relações sociais, desenvolve a liberdade de ação e proporciona a sistematização dos sentimentos próprios da infância.

O brincar proporciona também o desenvolvimento da linguagem e das habilidades motoras da criança desde a mais tenra idade.

No momento do brincar a criança pode demonstrar sentimentos que de outra

forma não ficaram tão expostos, pois, neste instante a criança se entrega a atividade e é nesta hora que demonstra os seus verdadeiros sentimentos, dificuldades e seus prazeres e sentimentos, assim defendem Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977) e Fonseca (1996).

O ato de brincar pode ser descrito como uma atividade que ajuda a criança no processo de aprendizagem. Ele vai assumir situações imaginárias que ocorrerão no desenvolvimento cognitivo, auxiliando a relação com pessoas que colaboraram para um acréscimo de conhecimento.

Para Oliveira (2000) ao aceitar a função lúdica e educativa, a brincadeira assegura diversão, prazer, potencializa a exploração, a criação, a imaginação e a construção do conhecimento.

A brincadeira é uma experiência fundamental para crianças de todas as idades, mais fundamental para as crianças na fase da Educação Infantil. Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para distrair as crianças, mas como atividade promotora do desenvolvimento, e que deve estar prevista no planejamento pedagógico e com objetivos definidos.

Assim cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças sentirem-se confortáveis e atraídas pelo desejo de explorar e brincar proporcionando atividades que tragam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros.

Motivar as crianças a trabalhar em grupo na resolução de situações, aprendendo assim expressar seu ponto de vista em relação ao outro.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual bebês e crianças adquirem experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que a cerca.

Brincar não é a mesma coisa que brincadeira, nem a mesma coisa que brinquedo. Brincadeira é uma ação do brincar, que é liberdade, diversão e aprendizagem. A criança que brinca desenvolve a imaginação, criatividade, inteligência emoções e outras habilidades.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saudável, proporcionando o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio lógico e o autoconhecimento. Desta forma as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar e de construir sua formação social e psíquica.

Para Vygotsky (1989, p. 108) a ação de brincar é muito importante na infância porque "cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança". Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usu-

ais, mostrando-se mais e em maior grandeza. "No brinquedo", é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Segundo Piaget (1975) que destaca o faz-de-conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado, o "significante" e um elemento imaginado, o "significado". O jogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar. Posso ser princesa, mãe ou pai, ter filhos e levá-los a médico ou à escola. Momentos de faz de conta em que representam os papais de seus familiares.

Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinquedo individual para a evolução das fases do brincar no coletivo. É o momento em que aprendem a explorar o mundo, a se comunicar e adquirir confiança. Crianças seguras e apoiadas possuem grandes chances de se tornarem adultos também seguros.

Pode-se observar frequentemente nos bebês que embora reunidos num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.

Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis. E permitindo a participação de outros colegas num momento e em outros não.

Segundo Winnicot (1975) a brincadeira e o jogo constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa-se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

"O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

Brincando, a criança desenvolve e pratica suas capacidades e se desenvolve adequadamente, pois, as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona um pensamento e leva a criança a obter níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.

A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadas porque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender.

Assim a brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social.

A criança tem o direito de brincar garantido em muitos documentos, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que declara "brincar praticar esportes e divertir-se como aspectos que compreendem o direito à liberdade."

Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois brincar e jogar permitem o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar bem como as habilidades estratégicas, foco, etc.

Para Piaget o jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa. Através do jogo

Segundo Piaget, os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal. O relacionamento social se desenvolve na vivência de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, também aprende a conviver com frustrações e alegrias além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes permitem a jogar, a criança toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.

No desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, re-

sistência, flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.

Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.

O ato de planejar a atividade é fundamental, Os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivos a serem alcançados, devem ser bem definidos.

Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Vygotsky (1998), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com o outro.

Esta visão se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade.

A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante. Brinca com tudo que lhe chama a atenção, incluindo partes de seu corpo: suas mãos, seus pés e objetos à sua volta interagem individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolvam sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.

O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS, 2006).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos

brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nos tira o fôlego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde - esconde são inesquecíveis para muitas pessoas. Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam perdendo essa essência.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55)

Ser criança a fantasiar, o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo mágico que é ser criança, o livro nos traz à memória nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixar de nos alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam; no livro O Pequeno Príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre crianças positivas e sempre imaginam o melhor.

“é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.(Winnicott ,1975 p. 12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.

“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” (Cunha 2001, p.14).

Nossa sociedade, em um contexto geral, está cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos investir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mas sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo

tirada a força dela, de algo que é sua por direito, um adulto mal resolvido, é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.

As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente com poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras, bem como da frequência destas oferecidas às crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente às necessidades do brincar, do ter o tempo livre, do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO, 2002)

A brincadeira está presente na vida da criança desde muito pequena, e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitas pessoas importantes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira. No momento lúdico acontecem muitas sensações maravilhosas dentro de cada indivíduo e por esse motivo, é importante dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em relação ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infância, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.

A brincadeira torna-se fundamental à medida em que se dá o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.

Durante a infância, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso de regras, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de percepção sobre os contextos da vida.

O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuem diretamente para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.

É brincando que a criança aprende o que são regras e respeitá-las, ampliando o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro. Através da ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança, e em outros sendo submetida a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.

Por outro lado, em um ambiente muito engessado, os educandos acabam não expressando-se ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permanente em sala de aula.

Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança. O primeiro desses níveis, é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo, o segundo deles é referente a área de desenvolvimento potencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da mesma forma fazer no futuro de forma autônoma. Para Vygotsky (1998): "A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólicos.

Para o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica. Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desenvolvimento infantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em elaboração, mas que formará os processos de amadurecimento.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vivências prévias da criança Vygotsky ainda afirma:

"A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras". Vygotsky (1998, p. 137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de-conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimulando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar, inventar, recriar e conferir suas descobertas com outras crianças ou adultos.

"No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcança-

da uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas". Vygotsky (1998, p.127).

No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formação de pensamentos e conduz os educandos a alcançarem níveis de desenvolvimento que só os atingidos por estímulos conseguem proporcionar ao praticar a ação do brincar.

As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação, pois estão livres de exigências, tornando-se aptos a receber e desenvolver o conhecimento e expandir suas descobertas.

Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborados em relação aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo e apropriando-se do conhecimento acerca das regulações da vida em sociedade.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O jogo é atividade cuja natureza ou finalidade é a diversão, o entretenimento, submetida à regras que estabelecem quem vence e quem ganha. Os jogos e as brincadeiras tem um papel muito importante na educação infantil e para a vida de uma criança em formação, que ao brincar espontaneamente adquire uma aprendizagem mais prazerosa. É um momento de comunicação consigo mesma buscando a imaginação para transformar a realidade.

Os jogos promovem o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como a criatividade, a capacidade de analisar habilidades e estratégias.

Segundo Piaget, o jogo é essencial para o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas são a origem das atividades intelectuais, sendo por tanto, essencial à prática educativa.

Piaget afirma ainda que os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticá-los as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivência social promove experiências que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, através das quais a criança passa a entender os limites estabelecidos e que regem a convivência em sociedade.

Para Kishimoto (a1996), o jogo tem a função lúdica de proporcionar diversão e prazer, e educativa (ensino). A brincadeira permite à criança participar das tarefas de aprendizagem com motivação.

Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociações pré estabelecidas. Para o autor, enquanto joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo, aprende a conviver com as frustrações.

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, hoje já é parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas por associações resultantes dos jogos e brincadeiras.

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontram espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar acerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana é necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados

aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma, o jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No período que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estratégia de aprendizagem, e por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem como forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização espontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência consigo e com o outro

Assim, compreender a relevância das práticas lúdicas na Educação Infantil possibilita aos educadores informações importantes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que o brincar proporciona.

"O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à formação da personalidade, e o imprevisível". Vygotsky (1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto recurso pedagógico não deve ser pensado de forma separada das atividade lúdicas que o permeiam. A adoção de práticas que envolvem os jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolvimento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.

O professor poderá utilizar a ludicidade na forma de faz de conta, leitura de histórias com fantoches, construção de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a criança seja desafiada a mobilizar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situações.

O ato de brincar não envolve apenas o ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento. A atividade lúdica permite que a criança se prepare para definir-se enquanto membro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para sua saúde emocional.

Através do brinquedo, ela estabelece contato com o tudo que está ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades: explora, descobre, transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.

As brincadeiras são o tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer. Os brinquedos, são usados como convites ao brincar, são facilitadores do processo. Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia, e motivação.

Mas os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia para construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedade de oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual ela possa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas que conheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância e ao brincar.

Concluímos então que desde a primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas, como práticas essenciais e promotoras de desenvolvimento da criança.

Assim, é importante que a Escola e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento das crianças, preservando a infância e a sua evolução escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil e a formação de ci-

dadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor é o de mediador, auxiliando o aluno a ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a ludicidade pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. Revista Eletrônica Ciências & Cognição. 2006.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos. Belém, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 19, n. 4, Dezembro. 2005.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DISPONÍVEL EM: <Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, Acesso em:01 de out. de 2022.

DISPONÍVEL EM: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.> Acesso em: 02 de out. de 2022.

DISPONÍVEL EM: <Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.> Acesso em: 03 de out. de 2022.

LÚDICO E ALFABETIZAÇÃO

MARILENE ROCHA

RESUMO

A pesquisa a seguir relata sobre as contribuições da brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, por meio de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social, cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o "meu" é substituído pelo "teu" ,e assim aprende brincando.

Palavras-chave: Crianças bem pequenas; Brincadeira livre; Cesto dos tesouros; brincar heurístico, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras ".

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E por meio deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dando-nos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema, o brincar imaginário sem formalidades.

O QUE É O BRINCAR HEURÍSTICO

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 por meio de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir, a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadoras.

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros, possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para 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 IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem, pois é no momento que ela brinca, que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo ir a lojas se tornou cansativo ,pois tudo é online . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que 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.

Por meio do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios por meio do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Por meio 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 por meio de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são por meio 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 estu-

dos 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. Por meio 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 Por meio 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 por meio de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres Por meio de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas 'organizações de brincadeiras ". o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento. Os momentos de lazer da criança na escola devem ser livres para que elas gostem de brincar. 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 na sala de aula 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 os alunos 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 ao prazer, à descoberta e à produção do saber.

A partir do momento que o professor trouxer para o contexto escolar o lúdico, ele estará inovando e revitalizando o processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais rico e com significados para as crianças. O lúdico é necessário ao ser humano de qualquer idade, e não pode ser concebida apenas como diversão. Santos (1997), diz que 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 im-

portância do lúdico na ação educativa e daí a sua inserção no universo escolar. Muitos professores estabelecem o lúdico como jogos realizados no cotidiano da sala de aula. Se observar dentro dessa perspectiva, tem-se o brinquedo sendo utilizado como lúdico e como educativo.

A aprendizagem através do lúdico facilita o aluno a interpretar o meio em que vive favorecendo esse meio a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo, construindo e formando. O lúdico é muito importante para a formação global do aluno, visto que esta necessidade é muito boa para a socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e a educação lúdica necessita integrar a própria prática pedagógica.

A partir do momento que for dada a criança a oportunidade de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo, ter-se-á, no âmbito escolar, o resgate da própria essência de interagir. Prado (1991) define os elementos lúdicos como sendo a motivação intrínseca do sujeito; a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa. Diz ainda que, a Dessa maneira diz que o desenvolvimento da ação corporal lúdica e a vivência familiar proporcionam a aquisição de conhecimentos simbólicos e sociais, historicamente determinados, influenciando a consciência de si e do mundo, entre outros.

É possível verificarmos através destes pensadores que a prática pedagógica vem sendo direcionada somente ao desenvolvimento cognitivo, do qual a criança continua ainda sentada, presa a uma cadeira, educada pela audição, quando o universo que a cerca está repleto de informações que podem estimulá-la, haja vista que a mesma é por natureza: criativa, curiosa, livre e expansiva. Desta maneira, a educação está sendo fragmentada, pois não concebe a criança como um ser global. Refletindo sobre esse ponto de vista, as escolas em sua maioria continuam não lhe possibilitando assim satisfação em aprofundar-se nos estudos, descobrir coisas novas e muito menos de praticar uma vida coletiva.

A educação através da ludicidade contribui e influencia na formação da criança, buscando seu crescimento sadio, seu enriquecimento permanente, integrando-o a uma espécie de prática democrática, enquanto investe em uma das tantas formas de construção do conhecimento.

Nesta perspectiva, conduzir a criança à busca e ao domínio de um conhecimento mais abstrato, misturando uma parcela de esforço com uma dose de brincadeira, tornaria o trabalho e o aprendizado um jogo bem sucedido.

A brincadeira é uma atividade que leva a criança a constituir sujeitos em um ambiente de mudanças, criando constantes situações de recriações para a construção de uma cultura de pares. O brincar não é apenas uma forma de se recrear e sim muito mais que isso, pois a brincadeira é uma forma mais completa que leva a criança a se comunicar com ela mesma, brincar torna-se a principal forma de se expressar desde a infância, é uma ferramenta que leva a criança a aprender a viver e desenvolver sua cultura.

Quando a criança brinca sozinha ou com outra criança tem a oportunidade de usar seus artifícios para analisar o mundo em que vive ampliando sua percepção sobre ele e sobre si mesma, onde organiza seus conhecimentos e pensamentos trabalhando seus afetos e sua capacidade de ter uma iniciativa diante de cada situação vivida.

Compreendemos que não podemos ignorar que o brinquedo ou brincadeiras que satisfazem as vontades das crianças e que apresentam um grande potencial de criatividade entre elas e entre as diferentes formas de brincar, podemos citar o brincar com outras crianças, que faz com que a criança desenvolva uma socialização e sua criatividade perante a outra criança, dando início a uma aprendizagem de compartilhamento.

Também a brincadeira em grupo, pois é neste nodo de brincar que acontece a integração social entre a criança fazendo com que a mesma aprenda que não é existe somente ela, mas sim todo um grupo.

O brincar para a criança seria uma espécie de terapia que se expressa através do seu corpo. Sabemos que atualmente, as crianças estão perdendo a oportunidade de saber brincar, pois os brinquedos modernos estão sendo fabricados de forma que podam a criatividade das crianças, são os brinquedos mecanizados. A escolha dos brinquedos para as crianças é muito importante e de acordo com sua faixa etária e o mesmo deve corresponder a suas fantasias.

Pode-se perceber que é necessário que a criança tenha livre escolha no brincar, respeitando seu tempo e sua flexibilidade na brincadeira para que esta possa ser executada com satisfação, permitindo então a produtividade imaginativa e construtiva da criança na sua contextualização de tempo e espaço, vindo posteriormente com melhor sucesso no desenvolvimento também pedagógico e psicológico.

A APRENDIZAGEM A PARTIR DA BRINCADEIRA LÚDICA

É preciso que os alunos aprendam como é o processo linguístico desde o início. Assim, poderão se servir não só da língua mãe, mas também para as demais disciplinas escolares. Um cálculo tem muito a ensinar

além do resultado.

Esse aprendizado deve ser concreto para as crianças. Tanto na escrita, como na leitura, e também no cálculo de forma prazerosa, lúdica. Quem sabe, ensina. Aquele que leciona, é obrigado a saber o que será repassado para o aluno, e propiciar a ele um contemplamento do conhecimento. E vice-versa.

Nas ruas, as crianças não aprenderão informações linguísticas. Somente poderão deduzir, tendo como base a fala. Mas, dentro da escola, com bons profissionais é que de fato absorverão o necessário para uma vida fora da escola.

Na educação atual nos deparamos com diversas reclamações de pais que questionam tanto escolas públicas como escolas particulares sobre a falta de uma resposta para as crianças que não conseguem ler, sofrendo assim ás crianças com a dificuldade de aprender a ler no ensino fundamental. Essas dificuldades atingem todo tipo de criança, sendo elas ricas, pobres, brancas ou negras, latinas ou europeias.

As escolas não sabem responder de forma concreta e direta sobre o desafio de trabalhar com essas crianças com dificuldades ou necessidades especiais e principalmente com crianças com dificuldades de linguagem.

Muitos pais atualmente reclamam das dificuldades que as crianças apresentam como a dificuldade de leitura e de escrita, e essas dificuldades são apontadas como a má qualidade de ensino das escolas.

O enfoque da Psicolinguística, ramo concorrente da Psicologia Cognitiva e da Linguística Aplicada, julgam a capacidade de ler tarefa árdua, compreendendo nela diversos processos e níveis cognitivo-linguísticos, os quais começam com a captura visual e seu fim se dá na decodificação do mesmo e sua compreensão.

Os primeiros denominados de nível inferior. Tendo por fim reconhecer e compreender as palavras. Os segundos, acima citados, objetivam a compreensão de textos. Ambos funcionam para o ensino de Português, e da leitura, pois trabalham com a forma interativa ou interdependentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Processos perceptivos e processos lexicais ocorrem através da decodificação. Os processos perceptivos referem-se à percepção visual. Esta disponibiliza a compreensão acerca de coisas, lugares e eventos do mundo visível. Logo, esse entendimento, está atrelada a ideia de memorização.

De longo prazo e a cognição. É através dessa consciência que vai se construindo um leitor, especialmente através da sua percepção visual. Aprendemos a ler simplesmente com o poder do olhar, ou seja, simplesmente fixamos nosso olhar à símbolos impressos ou em palavras e nas menores unidades contra-sativas num sistema de escrita. Ademais precisamos ler o que vem implícito nas linhas, ou seja, as entrelinhas. O que não está explícito no texto.

Sem resposta ou solução escolar, muitos pais recorrem a profissionais da saúde como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas na busca de soluções para tais problemas, e não é por acaso que muitos profissionais como estes tornam-se autores de obras relacionados com a patologia da linguagem sendo grande leitores e autores de grandes obras.

Desde pequena a criança brinca de várias coisas, ela sente prazer em pegar objetos e jogá-los, somente para ouvir o som da queda, isso faz com que ela repita várias vezes esta ação, observando os diversos sons que cada coisa transmite. Mas a criança com o passar do tempo vai percebendo outras formas de brincar como: quando a criança brinca (o tempo), onde ela brinca (o espaço), com o que ela brinca (os parceiros) e os objetos de brincar (bonecos, sucata, bolas, acessórios para construção de plástico, metal, madeiras).

Quando o adulto estimula os bebês a interagirem com aqueles que são próximos a ele, cantando ou embalando-os ao som de cantigas, parlendas que passam para o corpo da criança cócegas, e acionam jogos variados com cores, luzes, timbres e brinquedos, é uma forma espontânea de iniciação ao ato lúdico.

O lúdico já vem sendo usado desde épocas mais antigas entre todos os povos. O lúdico constitui em uma grande área de conhecimento não apenas no campo da educação, da psicologia, da filosofia, mas em todas as áreas de conhecimentos. Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, muitos autores estudaram os jogos para tentarem explicar suas origens e poderem apresentar uma alternativa de classificação.

Transcreveremos em seguida alguns autores e suas formas de classificação, dando ênfase especial na classificação dos jogos elaborados por Jean Piaget, devido suas explicações educacionais.

Piaget (1994) dedicou-se a elaborar uma grande classificação de jogos. Estudou a completa evolução do jogo na criança que

é de sua autoria, verificando este salto lúdico que inicia já nos primeiros meses de vida de um bebê na forma de um jogo chamado jogo de exercício sensório motor, que segundo o sexto ano de vida da criança predomina sobre a forma de um jogo simbólico para a manifestação, e a partir da etapa seguinte, através da prática do jogo de regras.

Os jogos e os exercícios sensório motores mostram a etapa que vai do nascimento ao surgimento da linguagem, mesmo ressurgindo durante toda a infância. Os jogos surgem primeiro sobre uma forma de exercícios simples cuja a finalidade é seu próprio funcionamento.

Esses exercícios são caracterizados pelos simples movimentos e pela repetição dos gestos. Nessa categoria destacam os seguintes jogos: o olfativo, o visual e o sonoro.

Os jogos de construção são destinados ao manuseio livre da criança, ela constrói e destrói representando seu imaginário, essa é uma relação com o jogo simbólico, e permite ao estímulo ao desenvolvimento intelectual afetivo.

Quando a criança consegue fazer uma representação mais perto possível de um objeto imaginado, ela chegou ao jogo de construção, assim afirma Freire J. (2004), e menciona também que o professor, como nos outros jogos, deve estar atento as ações das crianças, pois para conseguir um amplo espaço de representação, a criança tem que dispor de um variado número de material e o contato com a natureza.

Essa área inclui uma profunda e atuante pratica, tendo como objetivo explicar os conhecimentos múltiplos dos seres humanos em sua situação histórica e social, cultural e psicológica, destacando a libertação das relações pessoais e técnicas, para relações mais refletivas fazendo com que o simples fato de educar torne-se um compromisso intencional, sem perder o prazer da satisfaça do indivíduo de uma sociedade.

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.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação Infantil.2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Bil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC,1981.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: Educação infantil, política, formação e prática docente. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. 1990.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. v.3: Conhecimento do Mundo.

LETRAMENTO DIGITAL E AS METODOLOGIAS ATIVAS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA, INTEGRAL E INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MARINA ÂNGELA DE ARAÚJO

RESUMO

O uso das tecnologias digitais e dos sistemas de informação permeia as relações sociais. A quantidade de informações que circulam pelas redes que ultrapassam fronteiras, necessita de uma nova postura do indivíduo diante de uma sociedade tecnológica. Por isso, o letramento digital é a premissa atual para a inserção do cidadão nas práticas sociais de leitura e escrita. Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar como o letramento digital pode ser trabalhado no ensino, a fim de impulsionar a inclusão digital dos alunos em uma sociedade que se desenvolve através das tecnologias digitais. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico de abordagem qualitativa com enfoque em letramento digital na educação básica, visando o ensino-aprendizagem dos mesmos, por meio de estratégias de ensino com experiências digitais e os efeitos de letramento digital.

Palavras-chave: Letramento. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Sala de aula invertida. Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims to offer a concept for the phenomenon of gamification, which has been gaining visibility for its capacity to create meaningful experiences when applied in contexts of the daily life. Because of this, the general objective was to understand the use and application of gamification as a pedagogical resource, its possibilities and consequences in teaching and learning relationships. This is an emerging phenomenon, which derives directly from the popularization and popularity of games, and from their intrinsic abilities to motivate action, solve problems and enhance learning in the most diverse areas of knowledge and life of individuals. In it, you can increase people's engagement, thereby improving outcomes. It doesn't just mean using ready-made games, but elements with the same characteristics that promote learning.

Keywords: Gamification. Motivation. Games. Early Childhood

INTRODUÇÃO

No decorrer dos tempos, vieram às mudanças mundiais ocasionadas pela globalização; e, com isso, as diversas modernizações tecnológicas que vêm impactando em todos os setores. Na educação não é diferente: a possibilidade de novas metodologias de ensino com avanços tecnológicos acaba trazendo novas práticas para a educação. Atualmente estamos imersos em uma sociedade tecnológica.

Viver em um mundo mediado pelas tecnologias requer habilidades digitais para o seu uso, e para que essas práticas possam ocorrer, de forma positiva e crítica, é importante que os sujeitos também possuam conhecimentos básicos para utilizar esses recursos com consciência e eficácia, exigindo inclusive, diferentes domínios, como habilidades técnicas e a prática social consciente e significativa no meio digital, mais precisamente, ser letrado digitalmente.

Embora saibamos que ainda existem desigualdades no acesso à tecnologia e aos ambientes digitais em virtude de um emaranhado de causas que englobam desde políticas de infraestrutura e educação até distribuição de renda, tornando assim o acesso aos suportes de acesso digital algo ainda não acessível a todos, estamos sim diante de um tempo em que a informação chega às mãos das pessoas de forma rápida (quase que imediata) e digitalmente.

Neste sentido, a pesquisa tem como objetivo analisar como o letramento digital pode ser trabalhado no ensino, a fim de impulsionar a inclusão digital dos alunos em uma sociedade que se desenvolve através das tecnologias digitais. Para tanto, partiu das seguintes problemáticas: Onde desenvolver esses novos letramentos exigidos pela sociedade atual e do futuro? Que tipo de estratégias poderá ser utilizado nas aulas? E qual é o papel do professor diante deste novo paradigma de Educação?

As instituições escolares estão desenvolvendo um papel importante no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Com auxílio de recursos tradicionais como rádios, revistas, TV e agora na era da informática a computadores, internet, multimídias, tablets, celulares, a escola, sem dúvidas ajuda na concretização da cultura escrita. A aquisição do letramento alfabético se torna indispensável para quem quer se relacionar bem na sociedade, onde se valorizam a escrita.

Dentro de um ambiente controlado como uma sala de aula é possível ter uma moderação sobre a fonte do que é apresentado aos alunos, entretanto quando nos deparamos com o cotidiano do estudante fora da escola é possível notar uma abundante quantidade de informações e notícias que se chocam o tempo todo com esses adolescentes; neste cenário longe de adultos ou professores é uma tarefa complicada diferenciar o

que é real, fake, dissimulado ou opinião.

A Alfabetização Digital define-se por um aprendizado, que envolve signos linguísticos, sistemas de linguagem verbal e não-verbal que permite ao sujeito desenvolver práticas de leitura e de escrita em ferramentas digitais. Portanto trata-se de uma alfabetização feita a partir de recursos tecnológicos dentro do contexto do Letramento Digital. Os instrumentos digitais trazem novas formas de registros sociais da escrita e no modo com o se lê os textos, em especial, por conta da hipertextualidade.

Os "novos" letramentos envolvem além da diversidade cultural dos alunos e as múltiplas linguagens, um tipo específico de letramento, o digital, porém, este traz consigo as inúmeras demandas e peculiaridades para usos e funções que vão além do entretenimento, convocando os alunos para uma postura crítica e reflexiva frente às informações recebidas. No entanto, essa relação com a esfera digital ainda perpassa por desigualdades de acesso tanto no contexto escolar quanto no individual.

DESENVOLVIMENTO

O termo Letramento é mais comum quando se refere à leitura e escrita de textos impressos, em espaços de escrita físico, palpável como, por exemplo, o papel, mas é importante considerar que a tela do computador é um espaço para a escrita, e que possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel, o chamado hipertexto (SOARES, 2002)

Letramento é a competência em compreender, assimilar, reelaborar e chegar a um conhecimento que permita uma ação consciente, o que encontra correspondente no letramento digital: "saber utilizar as TIC, saber acessar informações por meio delas, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica e agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva" (SILVA et. al., 2005, p.33).

O uso dos recursos tecnológicos vem aumentado exigindo dos indivíduos que se tenha domínio e as redes de ensino se vincula a contexto Segundo Xavier:

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER s.d., p. 02)

É considerando essa ampliação no campo conceitual que utilizamos aqui letramento digital para designar —tanto a apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de escrita que circulam no meio digital. (FRADE, 2007, p. 60). Tal conceito é de extrema importância a este estudo, já que nossos sujeitos estão, no ambiente virtual, relacionando-se com questões tecnológicas e sociais, fazendo uso intenso das práticas de leitura e escrita nesse meio. Segundo Glória e Frade (2005), as tecnologias digitais (o mouse, a tela, o teclado, a internet, etc) demandam e estimulam novos processos e habilidades de leitura e de escrita. Entendemos que tais demandas incidem diretamente nas condições de letramento digital manifestadas pelos sujeitos.

A inserção tecnológica é uma pauta de muita importância para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois existe a possibilidade de haver uma progressão qualitativa no âmbito escolar, no tocante de que o docente possa vivenciar uma prática que seja executada de forma que procure refazer os recursos, de maneira a adequá-los às necessidades dos discentes, tendo em vista que a Base na competência cinco (competências gerais) da educação básica denota:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 11)

Assim, pode-se perceber que a inserção do estudo da linguagem digital no currículo escolar, a BNCC assegura não apenas a inserção das novas tecnologias da comunicação e informação, mas o letramento digital, visto que, compreende tanto a necessidade de dominar as tecnologias quanto à relevância de utilizar a prática social, ou seja, um modelo de interação com o outro e produção de conhecimentos significativos no propósito individual e coletivo.

O uso das tecnologias tem aumentado na sociedade, principalmente na comunicação, devido à expansão do acesso à Internet, o aumento no uso de aplicativos de comunicação (WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter, entre outros) e dos smartphones, desta forma, se torna gradativamente mais comum encontrar professores e alunos com maior letramento digital. Saber utilizar o letramento digital para a educação é uma grande oportunidade para melhorar o ensino.

As redes sociais, bastante utilizadas na Internet e principalmente pelos jovens, também têm potencialidade educativa, em especial pela interatividade verificada nessas plataformas sociais. De acordo com Bohn (2010, p. 43), pela fase intensa de relacionamentos, os estudantes encontram nas redes sociais

um meio de conhecer novas pessoas e de se interagir com seus amigos. Para a autora, a interação e o frequente acesso podem oferecer um grande potencial pedagógico. Esse potencial pode ser explorado pelo professor no desenvolvimento de atividades que utilize essas plataformas para estudos em grupo, incentivando a troca de experiências e a colaboração para a construção do conhecimento.

Contudo, a escola deve ajudar os estudantes a desenvolverem o senso crítico e a autonomia para detectar fake news que surgirem. É fundamental preparar os mesmos para conseguirem identificar fontes confiáveis de informação na internet. A educação não pode se dissociar do potencial pedagógico oferecido pelos recursos digitais disponíveis, inclusive, do Whatsapp, isso porque o bom uso dessas ferramentas agrega sobremaneira o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, é também dever constitucional e social da escola enfrentar e discutir os problemas que se originam pelo mau uso do Whatsapp e da internet, sendo que um deles é a fake news.

Fake news é um termo atribuído às notícias falsas plantadas na internet, tornando-as populares, desde 2016, com ampla presença nas interações sociais, nos mais diversos âmbitos da vida social, desde a política até a saúde pública. Assim, Facebook e o WhatsApp são as mídias mais acessadas para divulgar fake news. Significa, que "elas são geralmente apelativas emocionalmente, ou reforçam algum ideal político ajudando a reforçar crenças e por isso são amplamente compartilhadas e comentadas antes mesmo que o usuário cheque as fontes da notícia" (DAVENPORT, 2018, p. 17).

Segundo, Lazer pode-se definir Fake News, assim:

[...] informações fabricadas que imitam notícias apenas na forma, pois não são oriundas de nenhum grupo de mídia estruturado e, portanto, carecem de normas e processos editoriais que garantem a precisão e credibilidade das informações (LAZER et. AL, 2018 apud LEITE, 2018, p. 60).

Em meio a um contexto hipermidiático, a formação de estudantes críticos quanto ao uso das novas tecnologias é essencial e pode se apresentar como meio de combate eficaz à produção e disseminação de fake news, uma vez que indivíduos conscientes possuem o poder de reformular o uso dos instrumentos digitais em sua vida cotidiana. A contemplação do letramento digital no currículo dos estudantes deve, a médio e longo prazo, atual como um instrumento social não somente de minimizar a propagação de notícias falsas, mas também de outras condutas ilícitas decorrentes do mau uso da Internet.

Sabe-se também, que o letramento digital pode se dá também por meio de jogos, aplicativos e plataformas que dão suporte ao aluno, viabilizando a compreensão e o consumo pelos usuários. Esse letramento abrirá um leque de possibilidades aos alunos, mostrando-lhes novos horizontes para que todos possam ter acesso ao meio digital e a tudo aquilo que é proposto e como devem se comportar em relação ao conteúdo que terão contato, além de desenvolver o cognitivo, dando abertura para o pensamento crítico, saindo do senso comum e comunicando novos mundos àqueles que, até então, não tiveram contato com as tecnologias e que serão também apresentadas aos alunos do campo, por meio da educação e da política que garante o acesso tanto ao ensino como às novas tecnologias presentes neste novo universo que é o digital.

Considerando a escola uma organização com o compromisso social de educar para a cidadania, nos remete a pensar em como uma organização será o agente facilitador e/ou potencializador deste processo, porque em função de "as organizações, enquanto meio social, no qual os indivíduos estão inseridos, exercem uma função estimuladora ou bloqueadora do desenvolvimento cognitivo" Aguiar (2006). Evidencia-se neste aspecto a necessidade de buscar na educação, focando as mídias, condições para construir um facilitador à prática, que contribua atraindo o aluno de maneira que não interrompa seu ciclo evolutivo criativo, seja perspicaz e o estimule-o a reflexão. Construir um instrumento na perspectiva para o mundo contemporâneo, que não mais é apenas físico, mas sim "da cidade virtual, da sociedade virtual, misturada e integrada com o real", (FANTIN, 2006) é desafiador, mas por ser assim, instigante e motivador.

A inserção de jogos midiáticos traz uma possibilidade que se fortalece a cada dia emerge na valorização do impulso lúdico inerente ao ser humano, favorecendo uma postura pedagógica que transcenda a organização hierárquica tradicional entre professor e aluno. Nesse sentido, o jogo compreendido como atividade vital que se eleva por sobre o simples instinto de conservação se define na tensão entre competidores, mas também no caráter cooperativo de definição de equipes ou mesmo na ação individual de uma brincadeira solitária.

Moita (2007) cita que os jogos virtuais podem ajudar no convívio com a sociedade. Quando eles são em equipes, ainda contribuem para o convívio em grupo, para uma aprendizagem colaborativa. É claro que o uso do jogo na escola não deixa de ser uma diversão, mas é uma diversão acompanhada por um professor, com o objetivo de aprendizagem. Assim, o jogo virtual pode ser compreendido como recurso pedagógico para o professor e entretenimento para as crianças.

Mattar (2010) cita que o universo dos games pode ser usado como mote para outras atividades como leituras, resenhas, de-

bates, desenhos para se aproximar do universo dos alunos e gerar motivação. Essa é uma maneira inicial de trabalhar os jogos, sem necessariamente usar os jogos propriamente ditos. A gamificação também pode ser uma ótima maneira de abordar todas essas características positivas dos jogos, com custos mais reduzidos, especialmente em ambientes que não possuem acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. (TDICs.)

Espinosa (2016) salienta que dentre as diferentes formas de implementar novas atividades que despertem esse engajamento cognitivo por parte dos educandos, a Sala de Aula Invertida vem ganhando destaque entre os professores. Empiricamente, consideramos que tal ação se dá, não somente pela simplicidade de aplicação da prática, mas também pela possibilidade de moldar a prática a quaisquer situações-problemas que a turma possa apresentar e principalmente pelo fato de que o objetivo principal da metodologia é propiciar ao aluno a oportunidade de desenvolver autonomia para seus estudos, fazendo uso dos recursos tecnológicos disponíveis a qualquer um, a qualquer conteúdo, a qualquer hora, de qualquer lugar e qualquer dispositivo.

De acordo com Bergmann e Sams (2016), a Sala de Aula Invertida (SAI) possibilita que as práticas de ensino estejam mais próximas ao cotidiano dos discentes, motivando-os a aprender. Isso porque, ainda para os autores, os alunos de hoje crescem com acesso aos variados dispositivos móveis e utilizam a internet para aprender no cotidiano da vida. Outro fator positivo da SAI é o fato de o aluno poder organizar seu próprio tempo e ritmo. Dessa maneira os alunos que possuem outras atividades e ou precisam se ausentar em determinado momento das aulas, não se atrasam e conseguem acompanhar o ritmo da sala de aula.

Na sala de aula invertida, a ideia é não trabalhar a transmissão de conteúdo em sala, mas a aplicação dos assuntos vistos em casa, de maneira prática, dinâmica e ativa por parte do aluno. Como consequência de uma aprendizagem ativa, pode-se promover também uma aprendizagem colaborativa, no que tange a promoção de atividades em grupos. Para tanto, a disposição das carteiras pode ser alterada, promovendo, ainda que de forma tímida, o desenvolvimento de uma nova cultura da sala de aula, diferente da que estamos acostumados.

Para utilização da sala de aula invertida é necessário que a sala passe a ser um local onde se discute soluções, desenvolve projetos, levanta possibilidades de melhorias a partir de conhecimentos adquirido através de vídeos, filmes, artigos, pesquisas em grupo ou individual.

Segundo Bacich et. al. (2018), as regras básicas para trabalhar com a sala de aula invertida são:

1. As atividades em sala de aula devem envolver questionamentos, resolução de problemas e outras atividades que possam gerar aprendizagem ativa e significativa;

2. Os alunos devem receber opinião depois de realizarem a atividade;

3. A participação nas atividades on-line, em casa e presenciais devem fazer parte da nota formal do aluno. Estimulando o mesmo a participar ativamente;

4. O planejamento da atividade deve ser bem pensado para que sejam trabalhos complementares

Ainda segundo Bergmann e Sams (2016), para se realizar uma sala de aula invertida é recomendado ao professor fazer um planejamento em três etapas: pré-aula, sala de aula presencial e pós-aula. Na pré-aula, o professor irá preparar o conteúdo, produzindo o seu próprio material ou utilizando um material pronto que será selecionado por ele. Ainda na etapa da pré-aula, é importante garantir que os alunos irão ter meios de acessar o material. O planejamento da etapa da sala de aula presencial consiste na escolha das atividades onde os alunos fazem o uso na prática dos conteúdos estudados previamente. O professor deve escolher as atividades de acordo com cada tipo de conteúdo que será exercido. Na etapa de pós-aula, o professor deve criar atividades para avaliar os conteúdos estudados e praticados pelos alunos.

Todas essas possibilidades refletem novas abordagens para se refletir na educação. Articulados principalmente pelas tecnologias digitais surgem novas modalidades de ensino e estratégias pedagógicas, ao qual gestores e professores intencionam melhorar cada vez mais a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. É relevante salientar que as tecnologias digitais sozinhas não melhoram efetivamente a educação. As competências dos educadores sempre serão necessárias para o processo educacional.

O letramento digital impõe desafios aos professores, à medida que se percebe a importância de conciliarmos os saberes antigos e os novos conhecimentos tecnológicos, assim Buzato discorre:

O professor precisa estar preparado para lidar com as tecnologias digitais e dominar os novos e os velhos letramentos, percebendo como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. O que torna a formação do professor um desafio fantástico não é a ideia ingênua de que podemos/devemos recomeçar do zero, mas justamente a necessidade de integrar o novo

com o que já temos/sabemos, a partir do que já temos/sabemos, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores (BUZATO, 2007, p. 10)

A tecnologia oferecida por meio do computador permite a exploração destes novos modos de representação da escrita. A multimodalidade é exercida através da tela. É preciso, no entanto, que o professor não só se aproprie dos recursos tecnológicos, mas conheça os recursos pedagógicos oferecidos pela tecnologia e possa assim aplicá-los com eficácia em sua prática docente, possibilitando ao aluno construir o próprio conhecimento.

Assim, o papel do professor não é mais o mesmo. Ele agora também é um aprendiz, pois precisa sempre buscar conhecimentos, assim como seus alunos. Ele precisa ser inquieto, não se considerar pronto e atuar como um mediador de aprendizagem, já que seu papel é orientar o aprendiz para que ele possa buscar e construir o conhecimento. Além disso, o professor deve se preocupar com a formação de cidadãos que não só sabem ler, escrever e utilizar diferentes mídias, mas que também possuam autonomia e saibam lidar criticamente com as diversas informações existentes nessas mídias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização se faz necessária para que o indivíduo se sinta inserido num círculo social mais amplo. Do mesmo modo, a alfabetização digital é importante para que o sujeito consiga se enxergar como um participante "evoluído no seu meio social, afinal a sociedade contemporânea vem sofrendo diversas transformações, e acompanhar esse processo de mudanças são - no imaginário social - estar inserido de forma satisfatória na sociedade.

Neste sentido, o Letramento Digital aborda o domínio de técnicas e habilidades que englobam o processamento e desenvolvimento da multiplicidade de competências na leitura dos diversos tipos de mídias. Para isso, é necessário que o aluno seja instruído de forma que tenha a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente as informações disponibilizadas eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com as outras pessoas através dos sistemas computacionais.

As tecnologias precisam ser construídas através das Competências como cooperação, colaboração, empatia, resiliência e assertividade, onde colocar-se no lugar do outro, ter escuta ativa, era o caminho no momento, desconstruindo assim uma pedagogia tradicional onde somente o conteúdo era o essencial. Uma mudança qualitativa no processo de ensino/aprendizagem acontece quando conseguimos integrar dentro de uma visão inovadora e todas as tecnologias: as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas e corporais. É importante que a educação abrace as metas da escola contemporânea, promova uma prática dialógica com a sociedade e as tecnologias.

Nessa perspectiva, concluímos que o processo de letramento digital na escola deve ser realizado de forma que contemple a reflexão crítica dos docentes e discentes, buscando uma inserção sistemática dos recursos tecnológicos nas aulas, evitando que esses recursos sejam deixados de lado, e até mesmo utilizados de forma mecânica, mas que o seu emprego em sala de aula seja benéfico, traçando-se, assim, um objetivo positivo a ser alcançado e que contribua para a propagação do saber e da cultura digital.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. F. Psicologia aplicada à administração: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Editora Saraiva 2006.

BACICH, L.;MORAN, J.;VALENTE, J.A.(Org). Metodologias ativas para uma educação inovadora.In: A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. Porto Alegre: Ed.Penso Ltda., 2018

BERGMANN, Jonathan. Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem /Jonathan Bergmann; Aaron Sams; tradução Afonso Celso da Cunha Serra. - 1. ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOHN, V. C. R. Comunidades de Prática na Formação Docente: aprendendo a usar ferramenta da web 2.0. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-8TEFMP . Acesso em: nov. 2022.

BUZATO, Marcelo E. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3. São Paulo. [Anais do III Congresso...]: educação, internet e oportunidade. São Paulo: Cenpec, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL

DAVENPORT, L. Aumento das fake news põe em risco os pacientes com câncer. Lancet Oncology, Medscape, Estados Unidos da América (EUA), Nova York (NY), p. 19-1135, 10 out. 2018.

FANTIN, M. Mídia-Educação: Conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Floria-

nópolis: Cidade Futura, 2006.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (1ª edição: 2005).

GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Estratégias de leitura de sites em escola pública de Belo Horizonte. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Belo Horizonte, 2005.

LEITE, Leonardo R. T. Confiabilidade informacional: A filosofia da informação e o desenvolvimento da leitura crítica no ambiente virtual. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/0000500b.pdf. Acesso em: Nov. 2022.

MATTAR, João Games. Educação: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MOITA, F. M. G. S. C. Game On: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. São Paulo: Alínea, 2007.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005.

SOARES Magda. Novas Práticas De Leitura E Escrita: Letramento Na Cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em. https://www.cedes.unicamp.br/

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. Disponível http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf. Acesso em Nov. 2022

A INCLUSÃO DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

MARLEY DE ASSIS SOUZA PASSOS

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na educação regular, especialmente na modalidade da Educação Infantil. Para isso, foi realizado um estudo exploratório de revisão de literatura, contemplando livros e artigos científicos. Os resultados da pesquisa indicam que as atividades lúdicas destacam-se, por contemplar o perfil do alunado com Síndrome de Down, onde a assimilação acontece mais rapidamente, uma vez que a idade cronológica é diferente da funcional. Dentre elas, as que envolvem artes e música, pois trabalham o esquema corporal e auxiliam no raciocínio através da reflexão crítica do conteúdo estudado. Concluiu-se também que a efetivação da proposta da Educação Inclusiva depende de mudanças que envolvem equipe gestora, formação docente, disponibilidade de recursos, adaptações curriculares, entre outros. Embora o professor apresenta-se como a peça chave do processo, é preciso que o trabalho seja realizado em conjunto para que a criança seja plenamente atendida e tenha todas as suas capacidades mentais exploradas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This study aims to understand what resources are needed to make the inclusion of students with Down Syndrome in regular education, especially in the modality of Early Childhood Education. For that, an exploratory study of literature review was carried out, contemplating books and scientific articles. The results of the research indicate that recreational activities stand out for contemplating the profile of the student with Down Syndrome, where assimilation happens more quickly, since the chronological age is different from the functional one. Among them, those that involve arts and music, since they work the corporal scheme and aid in the reasoning through the critical reflection of the studied content. It was also concluded that the implementation of the Inclusive Education proposal depends on changes involving management team, teacher training, availability of resources, curricular adaptations, among others. Although the teacher presents himself as the key piece in the process, it is necessary that the work be carried out together so that the child is fully attended and has all his mental capacities explored.

Keywords: Inclusion. Child Education. Down Syndrome.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta contribuições sobre o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down na educação regular, ao ingressar na escola, através da Educação Infantil, para que tenham as suas capacidades mentais devidamente exploradas visando o desenvolvimento integral.

O estudo justifica-se em razão da necessidade de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, conhecendo quais caminhos devem ser trilhados em prol de um atendimento que realmente contemple todos os alunos, sob uma abordagem que permita o professor trabalhar as potencialidades dos alunos e não suas limitações. No caso da Síndrome de Down, acredita-se que é de suma importância compreender as características do público para desenvolver atividades direcionadas, bem como preparar a escola e equipe pedagógica adequadamente.

Embora a inclusão apresente uma prática complexa, uma vez que envolve a quebra de um paradigma, considerando que por muitos anos os deficientes foram considerados incapazes, acredita-se que com conhecimento, dedicação e engajamento da equipe pode-se desenvolver um trabalho efetivo e permitir que estes indivíduos desfrutem a cidadania de forma plena.

O presente estudo teve como objetivo compreender quais recursos são necessários para efetivar a inclusão do aluno com Síndrome de Down na Educação Infantil. E objetivos específicos, apresentar a proposta da Educação Inclusiva, conceituar a Síndrome de Down e estudar quais práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento destes indivíduos na Educação Infantil.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa foi a de revisão de literatura. Para isso, livros e artigos científicos foram selecionados com base na temática, utilizando da Biblioteca Digital e bases de dados como Scielo e Google Acadêmico.

2 A SÍNDROME DE DOWN

De acordo com Mendes (2001) a Síndrome de Down caracteriza-se por uma alteração cromossômica, especificamente no cromossomo 21, devido ao acréscimo de um cromossomo, formando um trio no lugar do par, o que justifica o nome “trissomia do 21”.

Dessa forma, a Síndrome de Down, na perspectiva genética, é um cromossomo cujo quadro clínico global é explicado por um desiquilíbrio na constituição cromossômica, caracterizando assim, a trissomia (SCWARTZAN,

1999).

Neste sentido, segundo Mendes (2001) a alteração acontece durante a formação da criança, o que lhe confere características diferenciadas tanto fisicamente como cognitivamente.

Além disso, conforme complementa Mendes (2001) é comum que outros termos sejam designados na medicina para falar da Síndrome de Down, como por exemplo, "trissomia simples", uma vez que há alteração apenas no par 21, bem como "Mosaicismo", nos casos que há diferenciação entre as células, variando entre 46 e 47 cromossomos. Neste contexto, é válido ressaltar que a trissomia simples representa mais de 98% dos casos, enquanto o Mosaicismo apenas 2%.

Silva e Dessen (2005) reiteram mostrando que por muito tempo os indivíduos com Síndrome de Down foram chamados de mongoloide, uma vez que os traços faciais se assemelham as pessoas da Mongólia. No entanto, por ser considerado um termo preconceituoso, aos poucos foi substituída por esta nova denominação que, por sua vez, homenageia John Lang Don Down, médico e pesquisador responsável pela descoberta da Síndrome.

Scwartzan (1999) afirma que a Síndrome de Down está associada a gestação tardia, onde mulheres acima de 34 apresentam mais chances, uma vez que biologicamente os óvulos experimentam característica de envelhecimento nesta fase e no processo de fertilização é comum que existam alterações genéticas.

Cabe ressaltar que devido aos grandes avanços tecnológicos, a Síndrome de Down pode ser descoberta ainda na gestação, onde a princípio o médico verifica algumas características incomuns na ultrassonografia morfológica, que é feita de rotina ao longo dos trimestres. Dentre as características que indicam a Síndrome de Down ainda na gestação, destacam-se alteração na translucência nucal, ou seja, a medida total da nuca, alteração na medida do osso nasal, desenvolvimento cerebral bem como alteração na coluna vertebral (MANTOAN, 2007).

Após a detecção destas características, a gestante é encaminhada para exames mais específicos, que são capazes de detectar geneticamente a existência da alteração. Há exames como a Aminocentese e biopsia do vilo corial, que analisam o líquido amniótico e passam informações mais consistentes no que tange ao desenvolvimento da criança e a existência ou não da Síndrome trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Embora represente um pequeno risco de aborto, uma vez que trata-se de um exame invasivo, é comumente solicitado para que as famílias possuam o diagnóstico precocemente e possam se preparar emocionalmente para receber a criança, além de adquirir informações essenciais para garantir a qualidade de vida trissomia (SCWARTZAN, 1999).

Após o nascimento, as crianças demonstram dificuldade na mamada, pela sucção precária, bem como deglutição. Os reflexos também são diminuídos e verificados logo após o parto, pois sentem dificuldade ou até mesmo não conseguem flexionar os quadris.

No campo físico, destacam-se o diâmetro fronte-occipital pequeno, os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, pescoço curto, geralmente com uma prega palmar, clinodactilida no 5º dedo das mãos, distância entre o 1º e 2º dedo dos pés e hipotonia evidente na língua, que representa a falta de tônus muscular. Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual (SILVA E DESSEN, 2005).

Além disso, o desenvolvimento motor tende a ser prejudicado, uma vez que as crianças apresentam mais lentidão no caminhar, que normalmente acontece entre 18 e 36 meses e não entre 12 e 24 meses como acontecem com indivíduos não acometidos por síndromes (MENDES, 2001).

Já no campo cognitivo, as crianças apresentam atraso no desenvolvimento e deficiência intelectual, que somadas as dificuldades com linguagem, audição, visão, evidenciam que o indivíduo precisa de acompanhamento para que desenvolva suas capacidades mentais (SILVA E DESSEN, 2005).

É comum observar estudantes com Síndrome de Down com dificuldades com a memória curta auditiva; dificuldades com a linguagem e fala; dificuldades sensoriais com a audição e visão; dificuldade em generalizar de uma situação ou lugar para outro; forte consciência e percepção visual e habilidades de aprendizagem visual; atraso na coordenação motora grossa e fina; e dificuldade de processamento auditivo (SILVA E DESSEN, 2005, p. 10).

Assim, importante ressaltar que a idade cronológica dos indivíduos com Síndrome de Down é diferente da funcional, e isto se dá por conta de lesões no sistema nervoso.

A criança com síndrome de Down tem idade cronológica diferente de idade funcional, desta forma, não devemos esperar uma resposta idêntica à resposta das crianças sem a síndrome. Esta deficiência decorre de lesões cerebrais e desajustes funcionais do sistema nervoso. O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Sendo assim, pensando no processo de aprendizagem, é preciso encontrar ferramentas que trabalhem linguagem, percepção, além do esquema corporal para que o indivíduo se desenvolva em harmonia considerando as limitações provenientes da alteração cromossômica (MORIN, 2004).

Schwartman (1999) mostra que é muito comum que crianças com Síndrome de Down em fase de escolarização possuam dificuldade na fixação dos conteúdos devido ao comprometimento da memória, o que indica a necessidade de recursos que façam do processo de ensino aprendizagem uma construção diária, prazerosa e efetiva, completamente diferente do sistema de ensino tradicional, que exige que a criança memorize inúmeros conteúdos de forma mecanicista.

Mendes (2001) complementa afirmando que é preciso que a escola desenvolva um trabalho diferenciado com estas crianças, através de profissionais altamente preparados, uma vez há a necessidade de direcionamento, estratégias adequadas e mediação constante, já que estes alunos possuem dificuldades na resolução de problemas.

Outras deficiências que acometem a criança Down e implicam dificuldades ao desenvolvimento da aprendizagem são: alterações auditivas e visuais; incapacidade de organizar atos cognitivos e condutas, debilidades de associar e programar sequências. Estas dificuldades ocorrem principalmente porque a imaturidade nervosa e não mielização das fibras pode dificultar funções mentais como: habilidade para usar conceitos abstratos, memória, percepção geral, habilidades que incluam imaginação, relações espaciais, esquema corporal, habilidade no raciocínio, estocagem do material aprendido e transferência na aprendizagem. As deficiências e debilidades destas funções dificultam principalmente as atividades escolares (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247)

O referido autor também afirma que os indivíduos com Síndrome de Down possuem características que beneficiam o desenvolvimento, tais como sensibilidade, espontaneidade e desinibição (SASSAKI, 1999).

"Não há um padrão estereotipado previsível nas crianças com Síndrome de Down e o desenvolvimento da inteligência não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas é também influenciada por estímulos provenientes do meio" (SCWARTZMAN, 1999, p. 270).

Uma pessoa com Síndrome de Down é muito mais que sua carga genética, é um organismo que funciona como um todo, e a genética é só uma possibilidade. Esse modo de funcionar como um todo, pode compensar inclusive sua carga genética, mediante processos de desenvolvimento, quando melhoram os contextos em que a pessoa vive bem com a família, com o mundo social e na escola (MENDES, 2001, p. 123).

Com isso, entende-se que independentemente das diversas alterações citadas na literatura, é preciso considerar as especificidades apresentadas por cada criança, pois é comum que diversos indivíduos com Síndrome de Down apresentem inúmeras diferenças em suas capacidades mentais. Assim, é preciso que o professor tenha um olhar sensível e desenvolva estratégias direcionadas para cada um dos seus alunos sem focar apenas nas limitações e sim nas potencialidades.

2.1 A ESCOLA INCLUSIVA

A educação do aluno deficiente na sala regular tem sido alvo de estudos e discussões que levaram ao desenvolvimento de políticas orientadoras para inclusão, buscando a sua efetividade na prática. Porém, tem acontecido sem a base necessária, principalmente no caso dos professores, que muitas vezes não tem preparo para desempenhar este importante papel, e ainda assim, é forçado a trabalhar baseando-se apenas no senso comum (CARVALHO, 2007).

Assim, antes de apontar qualquer tipo de atividade pedagógica direcionada, é importante ressaltar que a escola que contempla verdadeiramente a inclusão do aluno deficiente em sala regular deve respeitar e valorizar os seus alunos, cada um com sua característica individual, sendo o exemplo para a sociedade, que deve acolher todos os cidadãos, estando sujeita a modificações necessárias visando garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

O processo exige da escola novos recursos de ensino-aprendizagem, que são concebidos a partir de uma mudança da instituição de ensino assim como do professor, reduzindo o conservadorismo de suas práticas pedagógicas, direcionando a educação de forma a atender as necessidades de todos os seus alunos, portadores de deficiência ou não. (MONTEIRO, 2011)

De acordo com Carvalho (2007) a inclusão do deficiente na sala regular é um processo que deve ser progressivamente conquistado. Por se tratar de uma mudança de paradigma, de uma cultura que não está acostumada a lidar com o diferente, a mudança precisa ser conquistada de forma gradativa. Além disso, neste processo gradativo, uma das principais mudanças está relacionada a postura do professor em sala.

A falta de preparo dos professores faz com que atribuam aos alunos mais incapacidades do que eles realmente manifestam, e consequentemente, o aluno tende a se desenvolver dentro de um contexto negativo, prejudicando o desempenho e desenvolvimento (BUENO, 1999).

No entanto, não pode ser atribuída apenas ao professor a responsabilidade da inclusão. A equipe gestora também precisa ser preparada adequadamente para mediar este processo, pois embora o professor esteja à frente na sala de aula, precisa de respaldo para conseguir atender todos os seus alunos.

Além disso, é importante frisar os pressupostos da Gestão Democrática, através da participação da família no processo educativo. E no caso da inclusão, cada criança apresenta características diferenciadas, mesmo quando apresentam uma mesma deficiente, e neste caso, só a família, por conhecer bem a criança, pode auxiliar o professor a conhecê-la e fazer parte do seu mundo (MENDES, 2001).

Os familiares devem ser parceiros da escola no que tange ao cumprimento das orientações, pois nem tudo será resolvido em sala de aula. Certamente, alguns casos exigirão o trabalho de outros profissionais, seja para melhorar na fala, com os fonoaudiólogos, ou para auxiliar no comportamento, com psicólogos ou psiquiatras, e os responsáveis pela criança devem estar comprometidos em auxiliar nesta jornada (ARTIOLI, 2006).

Schimer (2007) e Costa (2007) Ao falarem sobre o modelo de escola inclusiva mostram que estas têm como principais características o respeito, aceitação, além da confiança no potencial de cada aluno, com ou sem deficiência, proporcionando uma educação de qualidade e livre de preconceitos.

O ambiente escolar deve ser agradável, prazeroso e confortável para que todos os alunos, independentemente de suas limitações, tenham condições de aprender e desenvolver de forma a superar os medos e desafios que encontram ao longo do dia, auxiliando então a encontrarem meios facilitadores do processo de ensino aprendizagem e locomoção (COSTA, 2007, p. 55)

Em relação as práticas pedagógicas, autores como Praça (2011), defendem a inserção das brincadeiras para potencializar a proposta de inclusão com Síndrome de Down, uma vez que se pode usar da ludicidade, para realizar experiências diversificadas, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um para que o sucesso na aprendizagem desses alunos seja alcançado.

2.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Como visto na seção anterior, a criança com Síndrome de Down possui comprometimento no desenvolvimento cognitivo, possuindo mais lentidão para dar respostas aos estímulos, além da pouca capacidade de memorização. Sendo assim, através das brincadeiras e jogos, é possível tornar o ambiente propício a aprendizagem deste público, uma vez que trabalha com a linguagem natural da criança, favorecendo a aprendizagem de forma leve, dinâmica e efetiva.

De acordo com Rau (2011), o termo "lúdico" indica ações que proporcionam prazer enquanto realizadas, tais como brincadeiras e jogos. Sendo assim, através da ludicidade, o indivíduo socializa, interage, reflete, torna-se mais crítico, amplia a visão de mundo, desenvolve linguagem, criatividade, sem deixar de lado a satisfação pessoal, que é muito importante para que o desenvolvimento seja efetivo e a aprendizagem transformadora.

Neste contexto, percebe-se a importância da educação lúdica na formação global do indivíduo, bem como o para a socialização da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano. Se for dada a possibilidade à criança de brincar na sala de aula, entendendo essa ação como um ato educativo certamente terá o resgate da própria essência de interagir (KISHIMOTO, 2015, p. 34).

Kishimoto (2015) evidencia que a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento individual e processo educativo, pois através desta linguagem que a criança passa a se interessar pelo aprendizado, com atenção, construindo conhecimento através dos mais diferentes papéis sociais possíveis.

A atividade lúdica é especificamente humana, mediada pela linguagem e por instrumentos materiais, sendo social por natureza, porque somente existe na condição de interação social. Por meio dela, a criança conhece e transforma os modos simbólicos, material e humano criativamente. (PRAÇA, 2011, p. 32).

Cabe ressaltar que o professor que trabalha em prol da inclusão deve ter a sensibilidade em gerar a curiosidade, desafios e descobrir interesses de seus alunos. Sendo assim, se na sala de aula existir essas possibilidades de a criança aliar ou aprender o jogo com a diversão, estará vinculando a aprendizagem ao saber, a descoberta e a produção do saber, tornando assim a aprendizagem significativa (FRIEDMANN, 2014).

Além disso, considerando que estes indivíduos possuem pouca coordenação devido a hipotonia, faz-se necessário apropriar-se de recursos que ampliam o desenvolvimento psicomotor (JESUS, 2005). Com isso, entende-se que os recursos lúdicos podem ser associados às atividades físicas, danças, gincanas e até mesmo atividades artísticas através das pinturas e colagens, que não só exploram a sensibilidade nata destas crianças, como também permite que reforcem a coordenação motora fina, concentração, atenção, entre outros (MENDES, 2001).

Scwartzan (1999) ao considerar que

estas crianças possuem problemas de memorização e linguagem, afirma que o trabalho desenvolvido com a musicalização pode ser crucial no desenvolvimento de duas capacidades mentais, uma vez que permite a assimilação dos conteúdos de forma lúdica, bem como a ampliação do repertório através do conhecimento dos mais variados termos, além da organização do pensamento.

No entanto, ressalta que uma grande parcela do público possui problemas auditivos associados. Assim, para que as atividades sejam efetivas, é preciso que a família faça acompanhamento médico da criança e insira aparelhos auditivos caso necessário.

Pode-se dizer que a música desenvolve a linguagem e o pensamento, relembrando os estudos de Vygotsky que mostram a necessidade de interrelação entre os dois campos, dando condições para a criança descobrir os sons que estão a sua volta e os que ela pode criar, e através desses criar novas maneiras de se expressar e se comunicar com as pessoas que estão ao seu redor (ANNUNZIATO, 2003).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças (FERREIRA, 2008).

Diante do foco da ação pedagógica, pode-se considerar que, por meio de atividades aonde se relacione objetos a sons, o educador pode perceber da criança, sua capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim, vir a trabalhar melhor o que está defasado, na questão visual, auditiva e propriamente escrita (FERREIRA, 2008).

Nos estudos apresentados por Bréscia (2003, p.60), é destacado que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças".

Trabalhar, concomitantemente, as letras das músicas, as músicas, seus sons e contexto histórico-cultural, ajuda e fixa o trabalho pedagógico de maneira a levar o aluno a construir uma relação com a sociedade e o papel da música naquele contexto (ANNUNZIATO, 2003).

Assim, ler poemas, textos ou letras das canções antes e também depois de ouvir a música, reforça promove a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos da criança com Síndrome de Down, promovendo uma interação e comunicação social (BRESCIA, 2003).

Além disso, se faz necessário uma organização dos grupos, diminuição do número de alunos, mediação do professor com o grupo, simplificar as atividades, selecionar materiais e recursos de apoio para que a criança possa participar de todas as atividades e desenvolver sua autonomia moral e intelectual junto com as outras crianças (BUENO, 1999).

A avaliação deve ser individualizada, criteriosa e completa para cada criança, as informações e orientações devem ser compartilhadas pelas instituições no momento da construção do Projeto Político Pedagógico, para assim buscar estratégias de melhor aprendizagem por parte da criança. Sendo assim é importante o professor registrar as dificuldades e as possibilidades de cada criança,

A criança com deficiência Síndrome de Down tende a ser mais lenta para agir e dar respostas, é preciso dar mais tempo para que ela se expresse e realize uma atividade. Assim, os recursos pedagógicos devem ser planejados e adaptados pela equipe de inclusão, é necessários equipamentos que possibilitem o ir e vir na escola, que dê mais agilidade para locomoção.

Muitas vezes as escolas centram- se nas suas limitações e não nas suas possibilidades, e isso faz com que deixem de lado o real desenvolvimento dessa criança, limitam-se somente em suprir as necessidades e assim acabam não explorando as reais possibilidades dessa criança para que ela possa se desenvolver. Corroborando com os dizeres de Almeida (2013), é preciso uma transformação da cultura pedagógica e uma reavaliação sobre o Projeto Político.

As adaptações curriculares estão garantidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 e pelas Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), que orientam adaptações no projeto político pedagógico, no currículo, no nível individual.

A construção de um projeto de inclusão deve ser elaborada de forma coletiva, ou seja, todos devem participar dessa construção, e é exigido um trabalho de pesquisa ação, onde devem conter: Estudos, debates avaliação, planejamento, estratégias conjuntas entre professores do ensino regular e especialistas que acompanhem o processo de inclusão, contando com a participação de todos da comunidade escolar (UNICEF, 2000).

Almeida (2013), ao analisar a LDB 96, afirma que os professores são capacitados com especializações adequadas para integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns dentro da sua formação superior, mas só isso não é o suficiente.

Por lei os alunos com necessidades especiais têm direito ao acesso às classes comuns, e com essa obrigatoriedade houve um aumento desses alunos nas escolas o que demanda investimentos para assegurar aprendizagem e desenvolvimento.

A educação inclusiva é vista tão somente como socialização do aluno, no qual as práticas pedagógicas os excluem, discriminam e os isolam. É necessária superação dessas práticas para que a ação educativa seja um segmento de transformação (ARTIOLI, 2006; ARANHA, 2001).

Os professores devem ser capazes de analisar os alunos e suas diferentes necessidades no processo de aprendizagem para que dessa maneira possa elaborar e adaptar atividades diferenciadas, no intuito de aprimorar o atendimento ao aluno e abastecer com novas técnicas o seu planejamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do trabalho desenvolvido, percebe-se que não só os professores como as escolas não estão aptas a desenvolverem um trabalho que explore as potencialidades do deficiente, visando corresponder adequadamente a proposta da Educação Inclusiva.

Isto se deve ao fato de que a escola não dispõe de recursos físicos, humanos e estruturais para receber estas crianças, seja no âmbito da disponibilidade de materiais ou até mesmo despreparo da equipe que os atende.

Além disso, através do estudo pode-se perceber que a inclusão exige um trabalho em conjunto que envolve mais do que garantir a matrícula do aluno na sala de aula, e sim a parceria entre equipe gestora, família e professores para que o ambiente escolar torne-se propício ao desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Assim, após toda a adequação da escola visando torná-la verdadeiramente inclusiva, é preciso que o professor esteja plenamente capacitado para trabalhar sob uma perspectiva diferenciada atendendo as necessidades de cada um dos alunos.

Como visto durante o estudo, embora o aluno com Síndrome de Down tenha diversas limitações citadas na literatura, é preciso que o professor trabalhe buscando explorar as suas potencialidades. Como tende a possuir problemas com a memorização e capacidade de resolução de problemas, conclui-se que trabalhar com a ludicidade apresenta-se como o melhor caminho para trabalhar o seu desenvolvimento integral.

Embora a ludicidade abranja inúmeras possibilidades de trabalho, foram encontrados estudos recentes enfatizando os benefícios da música no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, justamente por trabalhar os aspectos que limitam o seu desenvolvimento cognitivo.

Além disso, ainda no campo da ludicidade, atividades que envolvam artes, música, dança, entre outras que exploram o esquema corporal, favorecem o desenvolvimento psicomotor, auxiliando que a criança tenha o preparo adequado para conseguir escrever, desenvolver concentração, atenção, noção de tempo e espaço, entre outros.

Por fim, entende-se que os recursos para trabalhar as potencialidades dos alunos com Síndrome de Down são amplos e é imprescindível que a escola disponha de todos os recursos e esforços para proporcionar este conhecimento essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, é preciso rever a base da inclusão através da formação profissional e disponibilidade de materiais adequados para que o trabalho final, ou seja, aquele realizado em sala de aula, seja de fato efetivo e que estes indivíduos usufruam da cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. M.J.M. Reflexo da legislação sobre a educação inclusiva nas escolas públicas e privadas. Direto em ação, Brasilia, v.10, n.1, 2013.

ANNUNZIATO, V. Interagindo com a arte musical. São Paulo, Paulinas, 2003.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n. 21, mar. 2001.

ARTIOLI, A.L A educação com aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. Revista Psicologia educacional. n.23 São Paulo: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parametros Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2011. Disponível em . Acesso em 19 de set de 2017.

BUENO, J.G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. Revista Brasileira de Educação Especial, n.5, set. 1999.

BRÉSCIA, V.L.P. A música e desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Átomo, 2003.

CARVALHO, V.S. Recursos utilizados na aprendizagem de alunos de classe especial. Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro: 2007.

FERREIRA, M. Como usar a música na sala de aula. Música. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FRIEDMANN, A. A arte de brincar. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

JESUS, Sonia Cupertino. Inclusão escolar e a educação especial. 2005. Disponível em: < http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: Acesso em 25 de Junho de 2019.

KISHIMOTO, T.M. O jogo e a Educação Infantil. 13º ed. São Paulo: Pioneira, 2015.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Defici- ência Mental. Brasília: MEC, 2007.

MENDES, E. G. Raízes históricas da educação inclusiva: Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ago. Marília: UNESP, 2001.

MONTEIRO, M. S. 2004. A Educação Inclusiva. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br/inclusao>. Acesso em 16 de Julho de 2019.

MORIN, E. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PRAÇA, E.T. Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular. Dissertação de mestrado: Mestrado profissional em matemática. Juiz de Fora – Minas Gerais, 2011.

SASSAKI, R.K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, A. DESSEN, E. Aprendizagem e Síndrome de Down. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância, Relatório da Situação da Infância e Adolescência Brasileiras, Diversidade e Equidade, 2003, baseando-se em dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o Censo Demográfico 2000.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FACILITADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

MÉRCIA SILVA MARIOTI

RESUMO

Este artigo objetivou descrever o desenho como facilitador do processo de alfabetização, utilizando, para tal, como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, baseando-se em teorias de autores como: Barros, Derdyk, Teberosky e Nicolau, entre outros. Também foram utilizados artigos virtuais que contribuíram para confirmar ideias previamente levantadas.

Com base na pesquisa desenvolvida concluiu-se que a história do desenho começou praticamente junto com a história do homem e ambos evoluíram ao mesmo tempo de acordo com a necessidade da época, por isto, o desenho tornou-se de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano.

Na educação infantil o desenho passou a ser um facilitador no processo de alfabetização transformando uma tarefa cansativa e monótona em algo fácil e prazeroso para as crianças, pois, é através do desenho, que a criança se comunica, passando para o mundo exterior as suas sensações, emoções e perspectivas. É possível perceber com este trabalho que a arte infantil está relacionada à vivência da criança e a sua forma de se relacionar com o mundo, tendo seu próprio estilo e a sua própria maneira de expressão.

Palavras-chave: Desenho, EducaçãoInfantil, Alfabetização, Criatividade, Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A educação infantil está inserida em um contexto totalmente diferenciado do que foi vivenciado até hoje, as crianças, em plena a era da informação, são mais evoluídas tecnologicamente, ao passo que emocionalmente estão mais lentas, devido à carência afetiva que surge neste novo momento em que o pai e a mãe trabalham muito e tem pouco tempo para se dedicar às crianças, assim, o papel do professor altera-se radicalmente necessitando adaptarem-se as condições de forma a suprir as insuficiências dos alunos e ao mesmo tempo mantê-los interessados para que consigam apreender as propostas pedagógicas.

Com base neste referencial, a inserção de qualquer atividade lúdica e prazerosa, do ponto de vista infantil, que possa contribuir para o desenvolvimento da criança torna-se válido para ser utilizado em sala de aula, com o objetivo de prender a atenção, suprir as necessidades emocionais e principalmente incitar a apreensão do conteúdo, neste cenário surge o desenho como ferramenta, que apesar de ser lúdica também contribui para a evolução e desenvolvimento da criança.

A criança utiliza o desenho para se comunicar, expressando seus sentimentos, emoções e sua relação com seu mundo interior e exterior, ao mesmo tempo em que nos possibilita conhece-la e avalia-la de maneira psicológica e cognitiva. Além de nos propor novos limites para utiliza-lo como ferramenta de ensino. Assim, percebe-se que é possível facilitar a forma como alfabetizamos nossas crianças através do desenho, incentivando-as a dar o melhor de si.

Identificando as possibilidades que o desenho na educação infantil nos oferece, passou-se a questionar: Como o desenho pode facilitar o processo de alfabetização na educação infantil?

Tendo como principal objetivo compreender o envolvimento do desenho ao longo do desenvolvimento da criança de educação infantil e de que forma o desenho facilitaria sua alfabetização, para isto, foi utilizado uma análise de situações pertinentes aplicadas em sala de aula e o resultado imediato obtido no desenho.

Para justificar esta pesquisa, tem-se o fato de que lidamos atualmente com crianças que precisam se manter atentas e motivadas, tendo supridas suas carências emocionais, tarefa que o desenho supre com maestria, proporcionando ao educador melhores resultados.

Este trabalho contribuirá, para apresentar aos professores um modo de aplicação do desenho como facilitador do processo de alfabetização na educação infantil, além de orientar as formas para avaliar os resultados obtidos.

1. O QUE É DESENHO

Segundo a Wikipédia, o desenho pode ser compreendido tanto como processo quanto como resultado artístico, sendo, de forma técnica, analisado como uma composição bidimensional formada por linhas, pontos e formas.

Cada desenhista tem uma forma, uma atitude em relação a sua obra, podendo imitar a realidade sensivelmente, ou criar uma nova realidade dotada de características próprias.

De acordo com Widlocher (1971), o desenho, assim como os jogos é algo que envelhece com o tempo, e com isso a conduta da criança segue a mesma linha. Sendo assim, o desenho ocupa uma posição intermediária.

Ele exprime uma visão de mundo da própria criança, mas a imagem que ele nos oferece é mais acessível ao olhar dos adultos.

Para Derdyk (1989), o desenho possui uma natureza específica, comunicando-se por meio de suas formas e expressando a ideia transmitida.

1.1. A IMPORTÂNCIA DO DESENHO

Segundo Faria, os desenhos permeiam a atividade humana praticamente desde que o homem existe, já nas cavernas, antes mesmo que houvesse uma linguagem consolidada, o homem gravava, por meio de desenhos, seus hábitos e experiências, sendo, ao longo dos séculos, utilizados cada vez de formas mais diferentes, tornando um percursor da linguagem escrita, da fotografia, do cinema e até mesmo das representações cartográficas.

É, no entanto, praticamente impossível de determinar se a linguagem falada surgiu antes ou depois do desenho, porém, percebe-se que na pré-história a expressão por meio do desenho facilitou a comunicação entre os povos.

Para Filho, o desenho, é uma das primeiras formas de expressão que contém importantes revelações da luta do homem em manifestar sua evolução, surgindo como uma forma para comunicar os aspectos do mundo circundante, de sua experiência, sua memória e sua imaginação, em uma relação de espaço-tempo imediato.

Para Caiado, o desenho representa um papel fundamental na formação do conhecimento do ser humano, devendo ser considerado um fator essencial no processo de desenvolvimento da linguagem, uma vez que o ato de desenhar desenvolve a auto expressão, transformando a forma como o indivíduo se relaciona com o mundo, passando sua visão e suas opiniões em forma de cores, formas, tamanhos, símbolos, entre outros.

Para Faria, utilizado de forma religiosa, utilizado de forma científica, ou ainda utilizado simplesmente como forma de arte, o fato é que o desenho acompanhou o homem durante todo o seu desenvolvimento fazendo parte de sua história e, ainda hoje, é capaz de surpreender e encantar a qualquer um que se permita uma breve contemplação.

Derdyk (1989) analisa o desenho desde os primórdios como símbolo de evolução:

Percebe-se, assim, que o desenho representa, ao longo da história, a evolução do ser humano.

2. O DESENHO E A ALFABETIZAÇÃO: APLICAÇÃO PRÁTICA

Para Vigotski (2008), o início do desenvolvimento da escrita acontece antes da inserção da criança na escola, através do gesto, do desenho e do jogo. Os bebês utilizam os gestos para se expressar, posteriormente a criança se manifesta através de desenhos e jogos, iniciando as possibilidades para a linguagem escrita.

Desde quando as crianças realizam seus primeiros desenhos, gesticulando o que querem representar, o que fica registrado no papel são rabiscos que complementam o que foi iniciado com o gesto. Isto quer dizer que o desenho está permeado de representações simbólicas:

A partir do momento que possui certo domínio da fala, a criança faz seus desenhos com base na memória, desenhando o que sabe que existe. Esses desenhos são chamados de “raios-x”: ao desenhar um homem com a mão no bolso, desenha também a mão, como se o bolso da calça fosse transparente.

Para Ribeiro, a maioria dos desenhos que as crianças produzem pode representar a tentativa de escrever. Os desenhos representam noção de espaço, tempo, cores, e inclusive a noção sociocultural da criança, transformando-se de simples desenhos em formas de construir, organizar, registrar e expressar o seu saber, portanto, todo desenho infantil deve ser inserido no contexto de vivência da criança, onde ela mistura realidade com imaginação.

Assim, o desenhar de uma criança que ainda não domina a escrita, e a forma como ela se relaciona e se desenvolve durante o ato do desenho tem profunda relação com seu desenvolvimento em relação com o ato de alfabetizar.

Para alguns teóricos, a alfabetização consiste no ato de memorizar, ou seja, decifrar códigos e repeti-los paulatinamente, gravando-os na memória, no entanto, sabe-se que para que uma criança seja alfabetizada corretamente é necessário mais do que a repetição, é necessário descobrir e principalmente compreender o que e como cada criança se sente em relação ao que está aprendendo e como está apreendendo para, identificando as necessidades e pontos de dificuldades, atuar de forma direta nas dificuldades individuais. O desenho, neste contexto, transforma em uma forma prévia de diagnóstico, possibilitando aos professores e aos pais acompanharem desde cedo o desenvolvimento e a relação que a criança tem com o papel.

2.1. AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL EM RELAÇÃO AO DESENHO

Para Windlocher (1971), os desenhos infantis são facilmente reconhecíveis e não se confundem com quaisquer outros tipos

de expressão plástica, uma vez que a criança nunca tenta imitar uma produção artística dos adultos. A criação infantil preocupa-se com a narrativa e a descritiva, e apresenta suas imperfeições.

Ainda segundo Widlocher (1971), a criança, ao se preparar para desenhar, se coloca em um mundo novo, um mundo só seu e imaginário. A criança faz comparações, observa, conclui e então incorpora em seus desenhos. Escolhe cuidadosamente desde o lápis a ser utilizado até o que o desenho realmente representa em si.

Quando a criança interage com o papel, ela se transforma, transformando a realidade a sua volta e principalmente transformando-se interiormente.

A criança desenvolve-se de acordo com o meio em que está, com os desenhos que a criança coloca no papel, ocorre o mesmo, conforme a criança evolui, seus traços, sua criatividade e principalmente suas ações evoluem com ela, portanto, a importância do professor estar atento às fases do desenho que a criança está vivenciando para que possa entender o seu momento evolutivo como um todo.

Nicolau (1995), define as fases do desenvolvimento infantil em três etapas:

CONCLUSÃO

Durante o desenvolvimento do trabalho foi possível observar que o desenho realmente facilita a alfabetização, desde que o professor saiba aplicar e utilizar a ferramenta de maneira a focalizar o objetivo.

O desenho permeia a evolução humana, praticamente desde que há história humana, auxiliando o homem de todas as formas possíveis e imagináveis, seja no ato de se comunicar, seja como forma de expressão ou simplesmente como forma de arte, o desenho representa o emocional, o real e o utópico dando vida e fazendo o mundo se recriar a volta do artista.

Na educação infantil, com crianças, o desenho parte do mesmo pressuposto, dando condições a uma nova geração de crianças de realizar o inimaginável, através da expressão pura do inconsciente, revelando aos adultos um mundo totalmente infantilizado e carregado de sonhos, medos, ansiedades, alegrias e tristezas, um mundo no qual muitas vezes não temos acesso de forma direta, mas que nos permite conceber qual a melhor estratégia para penetrar no centro do conhecimento real e transformar a capacidade cognitiva de cada ser.

Para isso, o professor deverá compreender que cada criança tem sua individualidade e que aprendem e se desenvolvem com base em experiências e vivências individuais, portanto, cada um tem seu tempo e cada um tem sua maneira de evoluir. A criança que é livre para imaginar, criar e utilizar seu potencial de forma espontânea torna-se seu próprio orientador, seguindo, de forma automática o caminho do aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, C.S.G. Pontos de psicologia do desenvolvimento. São Paulo: Ática, 1995.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. Aprendendo arte. Conteúdos essenciais para o

Ensino Fundamental. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

FERRAZ, M.H.C.T. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, S E SILVA, S.M.C. "Faz o chão pra ela não ficar voando": o desenho na sala de aula. O ensino das Artes: construindo caminhos. 3ª ed. Porto Alegre: Papirus, 2004.

LEITE, M.I.; OSTETTO, L. E. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. Vol. 1. Campinas: Papirus, 2004.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 12ª ed. São

Paulo: Loyola, 2008.

MORITA, N.F.S. Os primeiros desenhos. Revista Criança: do Professor de

Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2005.

NICOLAU, M. L. M. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. 8. ed. São

Paulo: Ática, 1995. (Série Educação).

READ, H. A educação pela arte. Tradução Valter Lelis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SOUSA, J. T. Desenhos infantis: formas de representar o mundo. Amar

Educando. n. 314, abr. 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (2008). A pré-história da linguagem escrita. In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

WIDLOCHER, D. Interpretação dos desenhos infantis. Tradução Zeferino Rocha. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

HOMEPAGES

A. V. DE PAIVA E L. C. R. CARDOSO. A importância do desenho infantil no processo de alfabetização. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenhonaalfabetizacao/index.php?pagina=3. Acesso em 17

jan. 2012.

CARLA SOARES MARTINS. A importância do desenho na pré-escola. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/importancia-desenho-pr e-escola-educacao-infantil-desenvolvimento-541441.shtml. Acesso em: 12 jan. 2013

CAROLINE FARIA. História do desenho. Disponível em:

http://www.infoescola.com/artes/historia-do-desenho/. Acesso em: 13 jan. 2013

CONTADORA DE HISTÓRIAS. Bruxa, bruxa venha a minha festa. Disponível em:

http://contandoradehistorias.blogspot.com.br/2008/06/bruxa-bruxa-venha-minha-fest a.html. Acesso em 13 jan. 2013

ELEN CAMPOS CAIADO. A importância de estimular a arte na criança.

Disponível em:

http://educador.brasilescola.com/orientacoes/a-importancia-estimular-arte-na-crianca .htm. Acesso em: 13 jan. 2013

ERASMO BORGES DE SOUZA FILHO. Desenho: O desenho como sistema modelizante. Disponível em: http://www4.pucsp.br/cos/cultura/desenho.htm. Acesso em: 12 jan. 2013

JAQUELINE ALVES DOS SANTOS MATOS. O desenho infantil: um caminho para a aprendizagem. Disponível em:

http://www.webartigos.com/artigos/o-desenho-infantil-um-caminho-para-a-aprendizag em/41283/. Acesso em: 12 jan. 2013.

LETRAS. O Caderno. Disponível em: http://letras.mus.br/toquinho/87320/. Acesso em 23 jan. 2013

MÁRCIA LÚCIA MIRANDA RIBEIRO. Alfabetização e seus métodos. Disponível em: http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/alfabetizacao-e-seus-metodos/. Acesso em 18 jan. 2013

O QUE É O QUE É. Desenho. Disponível em:

http://www.o-que-e.com/o-que-e-desenho/. Acesso em 17 jan. 2013

Q DIVERTIDO. A galinha ruiva. Disponível em:

http://www.qdivertido.com.br/verconto.php?codigo=22. Acesso em 22 jan. 2013

SOBRE ARTE. Desenhos. Disponível em:

http://www.sobrearte.com.br/desenho/index.php. Acesso em 17 jan. 2013

THAIS GURGEL. O desenho e o desenvolvimento das crianças. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendiza gem/rabiscos-ideias-desenho-infantil-garatujas-evolucao-cognicao-expressao-realida de-518754.shtml. Acesso em 18 jan. 2013

URIEL. Como interpretar os desenhos das crianças. Disponível em: http://colorirdesenhos.com/artigos/como-interpretar-desenhos-criancas. Acesso em 15 jan 2013

VINÍCIUS MARTINS. Os tipos de desenhos. Disponível em: http://www.artigonal.com/arte-artigos/os-tipos-de-desenhos-6080767.html. Acesso em 16 jan. 2013.

WIKIPÉDIA. Desenho. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Desenho. Acesso em 16 jan. 2013

A ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE: DESAFIOS PERANTE A COVID-19

MICHELLE NASCIMENTO ALVES CARDOSO

Resumo:

Este artigo é uma revisão bibliográfica e documental, baseado em um relato de prática, referente à situação da Educação Infantil- nas instituições públicas do município de São Paulo - frente a pandemia da Covid-19 e de como as Unidades Educacionais conseguiram ou tentaram se organizar para estabelecer uma relação com a comunidade escolar, neste caso, com as famílias das inúmeras crianças atendidas via trabalho remoto durante o período pandêmico. Deste modo, o artigo traz para a discussão os seguintes tópicos: "A docência na infância e o trabalho remoto" e "O papel da escola como facilitadora na relação com a família". Tem-se como embasamento teórico os seguintes documentos legais: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional e a Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. Há também o aporte de autores(as) que tratam de diferentes pontos da temática, sendo estes(as): Maria Cristina Albino Galera (2019), Marta Regina Paulo da Silva (2013), Antonia Soares Silveira e Oliveira et. Al (2020) e Dilma Antunes Silva (2015). Objetiva-se que o(a) leitor(a) tenha proximidade com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) docentes dos CEIs (Centros de Educação Infantil) neste momento de pandemia. Estratégias tecnológicas estas que visam garantir o desenvolvimento integral da criança, via trabalho remoto, em que a comunicação com a família se faz essencial para o planejamento educacional do(a) professor(a) da infância.

Palavras-chave: Escola. Comunidade. Interação. Pandemia. Aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é uma revisão bibliográfica e documental, baseado em um relato de prática , referente à situação da Educação Infantil - nas instituições públicas do município de São Paulo - frente a pandemia da Covid-19 e de como as Unidades Educacionais estão conseguindo se organizar para estabelecer uma relação com a comunidade escolar, neste caso, com as famílias das inúmeras crianças atendidas via trabalho remoto.

Deste modo, o artigo traz para a discussão os seguintes tópicos: "A docência na infância e o trabalho remoto" e "O papel da escola como facilitadora na relação com a família". Sendo assim, o texto dialoga com autores(as) da infância que tratam da temática em questão, bem como, faz referência à documentos legais que embasam teoricamente o trabalho, dentre os referenciais utilizados, estão: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional e a Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. Bem como, contará com a apreciação de obras assinadas por: Maria Cristina Albino Galera (2019), Marta Regina Paulo da Silva (2013), Antônia Soares Silveira e Oliveira et. Al (2020) e Dilma Antunes Silva (2015).

O primeiro capítulo trata de assuntos que podem parecer diferentes, mas que ao serem lidos em uma sequência didática harmoniosa, se complementam com total sentido retórico. Inicialmente traz-se para o diálogo uma breve amostra das principais legislações (políticas públicas educacionais) que viabilizaram a existência da atual Educação Infantil no Brasil, ou seja, nos moldes conceituais a qual a concebemos, baseados em estudos acadêmicos e na práxis docente, demostrando, assim, de que modo o atendimento às crianças pequenininhas foi se modificando, passando do assistencialismo, também conhecido como pajem, aos dias atuais.

Deste modo, vê-se necessário abordar brevemente o tema para o(a) leitor(a) compreender a árdua luta enfrentada pelos intelectuais que estudavam e estudam

> a educação na infância, porém, mesmo árdua, a luta se mostrou eficaz já que fora alcançado o objetivo principal: ter o atendimento às crianças pequenininhas efetuado por órgãos de ensino reconhecidos pelo MEC – Ministério da Educação. Portanto, a educação infantil passou a exigir formação específica, em que, cabe aos professores(as) preparados(as) via magistério e àqueles(as) graduados(as) em pedagogia. Tal de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 62, que será melhor discorrido adiante.

Importante salientar que o capítulo um ainda abordará quanto os atuais referenciais teóricos para a educação na infância em que o(a) leitor(a) poderá apreciar que a interação é fundamental para o aprendizado da criança e que a observação atenta do(a) professor(a) é fundamental para saber quais desafios se deve disponibilizar para ampliar o repertório cultural do(a) pequeno, mas, de que maneira se possa fazer isso em um trabalho remoto?

Com isso, adentra-se o segundo capítulo que tratará como as escolas, desce o início da pandemia no Brasil em março de 2020, estão lidando com a docência via trabalho remoto. Além do mais, constará como as Unidades Educacionais da infância estão conseguindo manter contato com os familiares responsáveis pelas crianças, tema deste

estudo.

A partir disso, objetiva-se aqui dialogar quanto à importância de viabilizar um procedimento educacional para a infância que supere os percalços gerados pela Covid-19 nas escolas brasileiras, em que prevalece o isolamento social. Além do mais, o estudo visa demonstrar que nesta "[...] etapa da educação básica é de suma importância a interação entre escola, professores e família em busca de resultados satisfatórios, isto é uma educação de qualidade." (OLIVEIRA et. al., 2020, p. 349).

Espera-se que o(a) leitor(a) tenha proximidade com as estratégias pedagógicas utilizadas pelos(as) docentes dos CEIs (Centros de Educação Infantil) neste momento de pandemia. Estratégias tecnológicas estas que visam

garantir o desenvolvimento integral da criança , via trabalho remoto, em que a comunicação com a família se faz essencial para o planejamento educacional do(a) professor(a) da infância.

Buscar-se-á, ao findar a leitura, que ao menos alguns destes pontos a seguir sejam esclarecidos, mas, vê-se necessário colocar, aqui, todos, a fim de aguçar a curiosidade para a escrita de, quiçá, novos artigos. Dentre estes pontos, podemos citar: Como os(as) docentes estão conseguindo manter a qualidade da oferta educacional nesta situação de isolamento social? Como estão estabelecendo vínculos com os familiares responsáveis pelas crianças e com as próprias crianças? Como o uso da internet está modificando as relações e a educação na infância? Será que plataformas digitais estão, de fato, sendo funcionais? Será que estão sendo acessadas? Os familiares têm condições financeiras de custear internet? Eles(as) têm aparelho celular e/ou notebook? Logo, será que as propostas de atividades pedagógicas estão sendo realizadas? Ou seja, está havendo retorno das famílias quanto ao aprendizado das crianças? Etc.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como introduzido anteriormente, aqui se fará descrito o caminho que legalizou a Educação Infantil como prática de ensino, tornando-a parte da Educação Básica que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 21. é "[...] formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio [...]" (BRASIL, 1996, p. 8). Logo, a Lei ainda trata no Art. 62.que a formação de professores(as) para atuar na educação básica "[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental [...]" (Ibid., p. 20). Portanto, o atendimento às crianças pequenas passou do assistencialismo, tido historicamente como pajem, até como o concebemos atualmente:

"O termo pajem historicamente esteve associado ao cuidado e traz traços de uma sociedade em que se estabeleceu uma dicotomia entre cuidar e educar e que deixou marcas na sociedade como um todo e apresenta resquícios na cultura, na prática escolar infantil e no processo de profissionalização do professor desse nível de ensino. Com a inclusão da educação infantil ao sistema de ensino, o caráter educativo das creches é ressaltado e a exigência por qualificação profissional passa a ser cada vez maior." (SILVA, 2015, p. 32).

A partir do exposto, vê-se a necessidade de aqui aclarar como é o processo de ensino-aprendizagem na infância. Crê-se que o profissional de educação infantil deva ter uma base teórica sólida para atuar nas U.E. (Unidades Educacionais), em que a formação inicial e continuada deste educador(a) seja compatível com uma prática que considere a criança como sujeito de direitos e potente em seu processo criador, totalmente capaz de inventar suas culturas infantis. Pois:

[...] faz-se necessário compreender a criança como um ser capaz, potente e socialmente competente, que vê o mundo de maneira singular, elaborando suas próprias teorias e, consequentemente, as culturas infantis "[...] com direito à voz e à participação nas escolhas; como pessoa que consegue criar e recriar, 'verter e subverter a ordem das coisas', refundar e ressignificar a história individual e social [...]. (SÃO PAULO, 2014, p. 13)

Indo ao encontro do revelado por Galera (2019), o trabalho com crianças sugere uma concepção de educação infantil que contemple o ideal de criança acima mencionado e que abrolha das também concepções de criança e de infância. Portanto, de acordo com Silva (2013) a educação infantil é um ambiente de interação, de vida coletiva, em que prevalecem encontros e convívio e em que as crianças possam obter sentimento de pertencimento à rede de convívio. Indo mais além, as crianças aprendem brincando. Nesse sentido:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) orientam que as propostas pedagógicas em creches e pré-escolas respeitem os seguintes princípios: a) Éticos: da responsabilidade, da autonomia, da solidariedade e do respeito ao meio ambiente, ao bem comum, e às diferentes identidades, culturas e singularidades; b) Políticos: dos direitos de cidadania, do respeito à ordem democrática e do exercício da criticidade e c) Estéticos: da criatividade, da sensibilidade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas distintas manifestações cultu-

rais e artísticas. Entretanto, como garantir o cumprimento desses princípios no cotidiano das instituições? Acredita-se que uma resposta possível encontra-se na formação inicial e continuada dos(as) docentes que atuam com crianças pequenas. (GALERA, 2019, p. 38)

Como então adotar tais direcionamentos teóricos em um trabalho remoto? Para responder esta pergunta, se faz imperioso destacar que, o(a) docente de creche, por exemplo, demora tempo não linear para conhecer o(a) aluno(a), já que anteriormente a criança precisa se sentir segura com o(a) adultos e, ao disponibilizar pedagogicamente tempos, espaços e materiais para as crianças, o(a) professor(a) tem que praticar da escuta atenda a fim de observar a interação que o(a) pequeno(a) estabelece com os mesmos e, assim, o(a) educador(a) saberá qual o próximo passo a tomar rumo à desafios que possa colocar à criança para que ela explore seus potenciais e aprenda brincando!

Mas, utilizando de tecnologia neste momento de pandemia para lecionar na infância, o(a) docente, na maior parte dos casos, não tem essa aproximação com a criança para saber quais descobertas ela teve com as propostas de atividades pedagógicas, não se sabe ao menos se os familiares estão conseguindo acessar as plataformas digitais . Então, como estreitar a relação com a família a fim de ter devolutiva das atividades? Quais serão os possíveis motivos dos acessos e não acessos destas plataformas? Se há acesso? Por que não há retorno?

2.1 O papel da escola como facilitadora na relação com a família

Sabe-se que o isolamento social impactou absolutamente todas as fases da educação básica e, ao deliberar a educação infantil (creche) como eixo de estudo deste artigo, compreende-se que os impactos causados para as crianças pequenas foram gravemente superiores, tendo "[...] em vista que uma das competências e habilidades necessárias a ser adquirida para o bom desenvolvimento da criança é exatamente a interação social." (OLIVEIRA et. al., 2020, p. 351).

Com isso, aqui será discorrido com relação a aspectos importantes referente a articulação das famílias e escola neste momento de pandemia e de como ambas podem interagir no consentimento de um aspecto em comum, ou seja, a real aprendizagem das crianças.

É preciso, deste modo, compreender de antemão que por meio das mídias sociais, sejam elas: Google Classroom; Faceboock; Blogs Institucionais; redes de transmissão pelo WhatsApp, dentre outros(as), as propostas de atividades pedagógicas são enviadas tendo como base vídeos gravados pelas docentes que transmitem o "conteúdo" da atividade.

A fim de esclarecer, quando o vídeo não tem uma proposta direta à criança, ou seja, em que não há a necessidade de ser reproduzido, no lar, o(a) educador(a) da infância viabilizou cem por cento da proposta via tecnologia, entretanto, há muitas atividades em que, pelo fato de a criança aprender brincando, o(a) familiar que assistir ao vídeo terá que "cumprir" a função docente, ao disponibilizar espaços, tempos e materiais necessários para o cumprimento da proposta. Deste modo, para que esta premissa seja contemplada, a escola, como detentora de conhecimento científico:

[...] deve fornecer e promover nessa relação, todo seu cabedal de conhecimento de forma que esse esforço leve em consideração os aspectos particulares da situação social e cultural hora vigente, e que influenciam de forma decisiva o equilíbrio familiar. As famílias como responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, professores, interagindo, dialogando, sugerindo e fornecendo elementos que através de discussões e ampla comunicação com os seus pares promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades das crianças. (OLIVEIRA et. al., 2020, p. 353).

De acordo com Freitas (apud OLIVEIRA et. al., 2020) a escola foi empregada para servir a comunidade e assim, apresentar seu trabalho, e de, principalmente, demonstrar a didática de ensino-aprendizagem empregada para os(as) alunos(as). Para tanto, carece inventar estruturas para que a família acompanhe a vida escolar de suas crianças. Deste modo, se defende aqui que:

[...] o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir boas relações, procurando minimizar a indisciplina. Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar. (Ibid., 2020, p. 334).

Com isso, neste ano de 2021 as Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo, a fim de contemplar as famílias de baixa renda que não possuem acesso à internet, passou a exigir dos CEIs uma atividade impressa constando o desenvolvimento, de modo escrito, de cada uma das propostas pedagógicas diárias que constam no Google Classroom. Portanto, os familiares que forem até às U.E com este intento, terão à disposição a impressão das atividades. Nestas impressões, no caso do CEI Inocoop, há uma parte destinada à devolutiva das famílias, o que enriquece o trabalho, já que saberemos como agir para desafiar o desenvolvimento dessa criança. Nesta devolutiva há o seguinte texto: "Conte-nos um pouco como essa ativi-

dade aconteceu em casa, como foi a interação em família. Pode ser um registro escrito, por desenho ou foto. Faça como preferir!!!".

Outra maneira que muitas escolas estão encontrando para diminuir a distância entre a família e para saber do desenvolvimento das crianças, é adquirir, com verba própria da U.E, chips de celular para criar linhas de transmissão com as famílias a fim de obter maior proximidade com as mesmas, questionar as dificuldades que estão enfrentando, como está sendo o desenvolvimento da criança etc.

Vê-se, deste modo, que os(as) profissionais da infância estão se desdobrando para garantir uma oferta de qualidade, mesmo com o advento do trabalho remoto. Sendo que, aqui fora mencionado, apenas, os empecilhos enfrentados pelas famílias, mas, e queles enfrentados pelos(as) professores(as) de um modo geral? Pois os(as) atuantes no município de São Paulo não tiveram nenhum auxílio financeiro para custear, por exemplo: internet; celular e computador, caso não o tivessem.

Porém, estando numa pandemia, se família e escola tiverem acesso às ferramentas tecnológicas, será notório o avanço no desenvolvimento integral dos(as) pequenos(as). Mas, para que tal seja possível, é necessário que os envolvidos (escola e família) levem em "[...] consideração as vivências e sentimentos das mesmas, respeitando a individualidade, e singularidade de cada aluno, valorizando sua trajetória e maneira própria de estar no mundo." (OLIVEIRA et. al., 2020, p. 349).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida realmente é feita de escolhas, o tempo todo, sem exceções! Os(as) profissionais da educação não estão professores(as), são professores(as), independente da situação que o mundo enfrenta e cabe a nós, docentes, prepararmo-nos para sempre oferecer o nosso melhor.

A comunicação com as famílias, o tentar trazê-los para mais perto da nossa rotina é de suma importância para que a comunidade escolar fale a mesma língua que nós. Também estamos aprendendo a lidar com tudo isso que está acontecendo há mais de um ano, as emoções e as dificuldades podem se fazer presentes o tempo todo, mas enquanto U.E, procuramos estreitar os laços e fazer uso das ferramentas que estão ao nosso alcance para trazer os estudantes e a família para um fazer real e significativo das nossas propostas; a busca ativa é quem demonstra o quanto estamos preocupados com todo esse distanciamento.

Seguir com confiança diante o momento cruel que enfrentamos, o descaso com os profissionais da Educação, é um ato heroico. Lidar com as injúrias que a mídia nos coloca, nos faz acreditar que a escola se reinventa sempre e desde sempre, independente das situações adversas que nos deparamos. Somos esperança de dias melhores, porque nos reinventamos em nome da Educação, a educação nossa de cada dia, aquela que vai além de conteúdos, presenças e faltas. Porque é o vínculo e o olho no olho que traz confiança para aprender, e nós temos buscado o fazer pedagógico chegar aos lares de cada estudante da melhor maneira possível.

As relações foram modificadas e que seja momentâneo todo esse novo viver. Então a todo instante, buscamos acolher os que convivem conosco há tempos: famílias e colegas, funcionários e comunidade, buscamos ouvir; buscamos atender a demanda que eles nos solicitam como forma de segurança no nosso empenho e dedicação. Se nos procuram, é porque de alguma forma acreditam no que oferecemos. E mesmo diante os descasos governamentais, sempre fomos essenciais sim, apesar de não nos tratarem como.

Reafirmar nossa importância a cada instante é elevar nosso valor, é fazer que a parceria escola - família seja real e significativa, de confiança e respeitosa. Usar das ferramentas disponíveis, tecnológicas ou não, para enfrentar o momento que estamos passando, é praticar a escuta dos anseios e angústias da comunidade e dos nossos, enquanto corpo escolar. Estamos como sempre, nos fazendo cada dia melhor, nos superando; porque sempre acreditamos que o nosso foco é o estudante e acolher, por escolha, contribui para um ambiente de aprendizagem humano e próximo.

É muito importante que enquanto Escola, possamos estar preparados para conduzir a situação do retorno, sem desrespeitar as orientações sanitárias e o sentimento dos estudantes, suas incertezas e cada variável que vivem em suas vidas pessoais. Para isso, um ingrediente é fundamental: inteligência emocional, apesar da fase incerta e delicada que estamos vivendo primeiro precisamos admitir que todos nos sentimos amedrontados e é parte do processo do que é desconhecido, desse "novo normal" que estamos presenciando e fomos submetidos sem escolhas.

Acolher pela escuta, rodas de conversa, debates que tragam as ansiedades e tormentas da comunidade, dos estudantes e da equipe escolar, é praticar a empatia em sua forma mais real e humana. É decidir juntos em como seguir da melhor maneira, para que se sintam mais abraçados e respeitados, dentro do que for seguro por enquanto.

Que a Rede tenha como base, nesse retorno, um resgate de momentos que vivemos antes da pandemia, do entorno, histórias, projetos e colaboradores. Para que assim possamos trazer vida ao lugar mais movimentado que se conhece, que está a

tempo quase desabitado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

GALERA, Maria Cristina Albino. Musicalização na creche: crianças de 2 a 3 anos e suas criações sonoro-musicais. Dissertação de Mestrado. Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. São Caetano do Sul: 2019.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e.; NETO, Augusto Brito Araújo.; OLIVEIRA, Lygia Maria Silveira e. Processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia e isolamento. Ciência Contemporânea: 2020. Disponível em: <http://ciencia-contemporanea.com.br/index.php/revista/issue/view/7>. Acesso em: maio 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares – Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014a.

SILVA, Marta Regina Paulo da. Pedagogias das infâncias: crianças, culturas infantis e educação. Saberes docentes, saberes discentes e currículo / Universidade Metodista de São Paulo. In: FREITAS, Silvia Perrone de Lima (Org.). 2.ed. São Bernardo do Campo: Ed. do Autor, 2013, 112 p. (Cadernos didáticos Metodista - Campus EAD)

SILVA, Dilma Antunes. De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

A LUDICIDADE E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONIQUE GALVÃO GOMES

RESUMO

Este trabalho possui uma reflexão sobre Lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil o objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições que podemos proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina "ludus", que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que incentive a imaginação, a criatividade, o faz de conta.

A ludicidade é uma ferramenta de grande potencial para o processo de desenvolvimento global de bebês e crianças independente da faixa etária , mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. Isso porque, na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica.

PALAVRA-CHAVE: educação ;bebês; criança; desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Ludicidade/ Lúdico

De acordo com Neves (apud FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.6) o lúdico é de suma importância, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil a finalidade é essencialmente pedagógica.

O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual.

Segundo Horn (2004, p.24), o lúdico, ou seja, as brincadeiras jogos e brinquedos, na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.6). O lúdico representa para a criança um meio de comunicação e prazer que ela domina ou exerce em razão de sua própria iniciativa (SOUZA 2015, p.1). Segundo Kishimoto (1996 p.24) por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. O lúdico é considerado um meio de comunicação e por isto estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.

No processo de ensino aprendizagem é fundamental valorizar o lúdico, pois para a criança o mesmo é espontâneo e permiti sonhar, fantasiar e realizar desejos como crianças de verdade.

Souza (2015, p.2), explica que o lúdico é uma linguagem importante e expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas.

Através do lúdico o aluno é despertado para o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social. Kishimoto (1996 p.24) esclarece que por meio do lúdico o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista.

Ferreira (1998 p.7) explicam que o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade.

Através da atividade lúdica, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando (FERREIRA; SILVA RESCHKE (p.7).

O lúdico contribui no desenvolvimento da criança e auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento social, cultural e pessoal, assim proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento.

Souza (2015, p.1), esclarece que o lúdico é importante porque contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando na aprendizagem, no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

A proposta da atividade lúdica, através de um planejamento da aula é de suma importância, pois proporciona concentração isto favorece assimilação dos conteúdos com naturalidade.

O lúdico não é o único instrumento para a melhoria do ensino-aprendizagem, mas é uma

ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos professores interessados em proporcionar mudanças (SOUZA 2015, p.2).

O lúdico é um poderoso instrumento dos professores para a aprendizagem dos alunos, porém para que seja alcançado o objetivo desta metodologia tão importante na educação infantil é necessário uma dosagem entre a utilização do mesmo na obtenção dos objetivos, ou seja a aprendizagem significativa e de qualidade.
Assim

Teixeira; Rocha; Silva (p.8) afirmam que deve haver uma dosagem entre a utilização do lúdico como forma de obtenção dos objetivos escolares.

A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil, inicialmente se caracterizou por um atendimento assistencialista. Contudo, à medida que foi se expandindo, outras perspectivas foram surgindo, além da principal preocupação de atender às necessidades das mães que desempenham atividade produtiva fora do lar.

Entretanto, até os dias de hoje podemos identificar que, de modo geral, com algumas variações, essa prática educativa é cercada de cuidados especificamente voltados para o atendimento das necessidades de alimentação e higiene, na faixa de 0 a 3 anos (creche), e de 4 a 6 anos (pré-escola), para a preparação da criança para o Ensino Fundamental (CAMPOS, 2001).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a creche foi incluída na área de competência da Educação, ao lado da pré-escola. Isso muda a concepção de atendimento à criança. Agora, mais do que atender a uma necessidade da família, cuja mãe precisa de um espaço para deixar o filho enquanto trabalha, é preciso atender a esta criança em todas as necessidades inerentes a um ser em desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases a Educação, no seu artigo 29, determina que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

O Lúdico e a Aprendizagem

Segundo Oliveira (2013, p. 14), explica que aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno.

De acordo com Malaquias; Ribeiro (2013), introdução do lúdico na vida escolar do educando torna-se uma forma eficaz de repassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto. Promover uma alfabetização significativa a prática educacional.

O lúdico é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento pessoal e social da criança de maneira significativa e prazerosa.

Almeida (2014) complementa as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque colabora na sua formação, no seu desenvolvimento pessoal e consequentemente no desenvolvimento de uma auto estima satisfatória.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p. 41). A ludicidade

contribui na aprendizagem e conhecimento da criança, pois possibilita criatividade, interação social e crescimento sadio através do relacionamento entre o grupo desenvolvendo seu potencial cognitivo, motor e social. Barbosa (2010, p. 7), explica que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social. O lúdico é um instrumento metodológico que possibilita as crianças a terem uma aprendizagem significativa através do relacionamento com os outros, assim promove maior desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

O lúdico é um método muito importante para o desenvolvimento do aluno na educação infantil, porém é necessário proporcionar ao mesmo um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos proporcionando assim uma aprendizagem de qualidade.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder ga-

rantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor devem utilizar-se dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas.

Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve-se limitar apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação.

O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA 2014 p. 3). De acordo com

Almeida (2008, p.41), o lúdico na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Através das atividades lúdicas o professor possibilita um crescimento permanente do conhecimento auxiliando o aluno a ter confiança e espírito, crítico sobre a atividade. As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Através das atividades lúdicas de acordo com Luckesi (2000, p.21) pode-se auxiliar o educando a ir para o centro de si mesmo, para a sua confiança interna e externa; não é, também, difícil, coisa tão especial estimulá-lo à ação, como também ao pensar. O lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento (MALAQUIAS; RIBEIRO 2013, p.2).

Pedagogicamente o lúdico possui liberdade de trabalhar a expressão e a comunicação dos alunos, pois é uma metodologia menos rígida por isto mais prazerosa para se aprender. Através dele a criança desenvolve sua capacidade de explorar, refletir e imaginar os conteúdos e adquirir conhecimento necessário para uma aprendizagem significativa. As atividades lúdicas na educação infantil faz com que as crianças tenham capacidade de desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e mudá-la por meio da imaginação (VITAL, 2009,

p.11).

As atividades lúdicas são: a essência da infância assim proporciona a interação social, a criatividade e a imaginação da criança contribuindo no processo de ensino aprendizagem da mesma.

A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p.41).

Oliveira (2013, p. 18), esclarece que o lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se.

Na educação infantil o processo de ensino é de suma importância, porque desenvolve a coordenação motora, a imaginação, a socialização e consequentemente a aprendizagem. A Educação infantil e o lúdico se completam, pois o brincar está diretamente ligado à criança, porque o brincar desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz (MALUF, 2003, p.19). Para que as atividades lúdicas tenham significado é necessário a mediação do professor que precisa ser planejada de maneira a entrar no mundo imaginário da criança. É preciso dinamizar as atividades lúdicas e, transformar o brincar em trabalho pedagógico, saber entrar no mundo imaginário da criança, no seu sonho, no seu jogo e aprender a jogar com ela (CORREA; BENTO p.5).

O ensino absorvido de maneira lúdica passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador (CARVALHO, 2003, p. 28).
O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET apud SANTOS, 2001, p. 173).

Ludicidade no Desenvolvimento de Habilidades na Educação Infantil

Segundo Violada (2011, p.1), através das atividades lúdicas, as crianças desenvolvem a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade do manuseio, além de resgatar

as potencialidades e conhecimentos. Desenvolve também a imaginação, a espontaneidade, o raciocínio mental, a atenção, a criatividade.

Almeida (1994, p.41), esclarece que a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1996, p.24). Bettheim (1998, p. 168) explica que brincar é muito importante porque enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança também ensina os hábitos necessários ao seu crescimento.

A importância de valorizar e incentivar o uso da ludicidade na educação infantil, para que, por meio das brincadeiras, a criança desenvolva melhor suas habilidades cognitivas, sociais e psicomotoras.

Habilidades Cognitivas

O brincar desempenha um papel extremamente importante na constituição do pensamento infantil. É através dele que se inicia uma relação cognitiva do indivíduo com o mundo de eventos, coisas, símbolos e pessoas que o rodeia. A partir da brincadeira, a criança reproduz o discurso externo, o internaliza, interpreta e constrói seu próprio pensamento. Essa acaba sendo a linguagem infantil, à qual Vygotsky (1984) atribui um importante papel para o desenvolvimento cognitivo à medida que sistematiza as experiências e colabora com a organização dos processos em andamento.

Por isso, devemos valorizar e direcionar a brincadeira, quando utilizada como instrumento pedagógico. Processos de pré-alfabetização, por exemplo, podem acontecer de forma natural e fluida quando realizados à partir da ludicidade.

Porém, é preciso tomar muito cuidado para não tirar a brincadeira dessa roupagem natural, pois o lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e tem objetivos, mas nunca cobranças.

Habilidades Socioafetivas

Ao brincar, a criança desenvolve uma relação afetiva com o mundo, com os objetos e, principalmente, com as pessoas ao seu redor. Isso faz com que ela se depare com limites, vontades, desejos e interpretações diferentes das suas, havendo, então, uma troca valiosa que constrói suas habilidades sociais. Ao entrar em contato com diferentes perspectivas e personalidades enquanto brinca, a criança alinha suas capacidades emocionais à convivência e à coexistência.

Trabalhar os conceitos de cooperação, coletividade e trabalho em grupo através de brincadeiras com a turma, ou mesmo em casa com a família, desenvolve noções de respeito e igualdade em relação ao outro, valores que são extremamente importantes para a convivência em sociedade.

Habilidades Psicomotoras

Muito se fala dos efeitos alienadores do uso excessivo de tecnologias e jogos digitais na infância. Isso afeta, além das habilidades sociais, o desenvolvimento psicomotor da criança, pois limita os estímulos que ela recebe a uma fonte inorgânica e artificial de conteúdos. Isso não faz desse tipo de recurso algo a ser completamente negado – ele, por certo, também tem seu espaço.

Porém, correr, pular, dançar, escalar e conhecer o mundo através dos instintos e dos sentidos fazem com que a criança explore melhor seu próprio corpo. Isso, atrelado à ludicidade, traz habilidades como autoconfiança, autoestima e superação, eliminando inseguranças em relação ao mundo externo e às limitações internas.

Na escola, as brincadeiras de corda, pega-pega, circuitos, gincanas, esportes e dança são atividades que devem ser frequentes, pois, além de trazer benefícios individuais, fazem com que o cotidiano seja mais dinâmico e atrativo, tanto para as crianças quanto para os professores.

Ludicidade como metodologia significa respeitar a interpretação da criança sobre o mundo e o lugar que ela ocupa nele. Através do lúdico, a criatividade, curiosidade e o desejo por saber acontecem de maneira natural, ampla e fluida, fazendo com que a educação aconteça de forma emancipadora, afetiva e plural.

O jogo na perspectiva de Vygotsky

De acordo com Barcelar (2009) para Vygotsky ,cada indivíduo interage no processo educacional desempenhando um papel de igual importância e não sendo caracterizado apenas como sujeito ativo ou sujeito passivo.

O brincar ganha espaço nessa dimensão, atuando como uma forma de promover a interação entre os sujeitos e entre o objeto de saber.

Dessa forma, Vygotsky (1989, p. 109) assevera que: [...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, depen-

dendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. A partir dessa compreensão, o brincar ganha uma possibilidade de aprendizado que parte da dimensão social para a dimensão subjetiva e, com isso, sendo algo que é formado e formador da cultura compartilhada por cada indivíduo.

Para Vygotsky, o brincar é uma atividade típica da infância e ganha maior potência quando as crianças já conseguem elaborar situações imaginárias, em que conseguem criar uma realidade que ainda não participaram.

O autor cita que nas brincadeiras características de faz de conta, a criança sempre se coloca como protagonista de uma situação que está à frente de seu tempo, de modo que, durante o jogo, demonstram um estágio de amadurecimento que ainda não demonstram em outras atividades.

Tal amadurecimento acontece porque o ato de brincar, no qual se encontram as atividades lúdicas, se mostra como um ensaio da vida real, de papéis, de realidades e de comportamentos que prepararão a criança para a vida adulta.

Vygotsky (1991) baseou seus estudos a partir dos conceitos de zonas (ou níveis) de desenvolvimento. Para o autor, o aprendizado pode ser encontrado em três estágios: zona de desenvolvimento real, proximal ou potencial.

A zona de desenvolvimento real diz respeito a experiências, saberes, vivências e habilidades já consolidadas pelo sujeito. A zona de desenvolvimento potencial faz referência a possibilidades de desenvolvimento de cada sujeito ou saberes que precisam, mas ainda não foram consolidados. Por fim, a zona de desenvolvimento proximal é o nível em que ocorre a passagem do real para o potencial. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal é sempre

dinâmica, haja vista que, após a consolidação dos saberes, há um novo potencial a ser alcançado.

Dentro da perspectiva sociointeracionista de Vygotsky, o brincar, no âmbito educacional, é um dos meios em que o educador deve conduzir os estudantes na zona de desenvolvimento proximal, que parte do aspecto social para o individual. Importante salientar que Vygotsky preconiza que o vínculo entre o educador, o estudante e o objeto de saber deve ser estabelecido a partir de interações que gerem laços afetuosos Assim, as atividades devem surgir a partir de um caráter lúdico e de um ambiente em que o estudante tenha total liberdade para interagir com os objetos e sujeitos, de forma a concretizar as possibilidades de aprendizagem objetivadas.

O jogo na perspectiva de Piaget

De acordo com Barcelar (2009) para Piaget, a aprendizagem ocorre à medida que a criança, ao se desenvolver biologicamente, vai construindo a capacidade de interagir com os objetos. Assim, a criança, ainda que dependa da interação com outros seres e objetos, tem papel ativo na aprendizagem (PIAGET, 2010).

Para o teórico, o jogo é essencial na aprendizagem, sendo uma das condições ao desenvolvimento infantil, uma vez que, ao brincar, o indivíduo assimila a realidade, qualidade fundamental para poder transformá-la. Assim, os jogos exercem papel fundamental nos conceitos que Piaget aborda sobre assimilação e acomodação (PIAGET, 2010).

A assimilação consiste no processo em que a criança, ao passo que vai se desenvolvendo, vai compreendendo e incorporando elementos do mundo externo e subjetivando- -os. Já a acomodação é o processo em que a criança modifica o seu estágio mental a partir das respostas que ocorrem à assimilação. A partir desses dois conceitos, desenvolve seis características que fundamentam os jogos e que estimulam as capacidades cognitivas.

O jogo encontra sua finalidade em si mesmo; o jogo é considerado uma atividade espontânea; o jogo é uma atividade que dá prazer; ele tem uma relativa falta de organização; o jogo caracteriza-se por um comportamento livre de conflito, uma vez que ignora o conflito; é uma atividade que envolve uma supramotivação ou motivação intensa (PIAGET, 2010, p. 209).

Barcelar (2009) pontua outra importante contribuição de Piaget surge a partir de seu entendimento de que, para cada fase da vida, existe um formato de jogo diferente. Do nascimento ao aparecimento da linguagem, os bebês experimentam os jogos de exercício sensório-motor, que consistem em atividades utilitárias básicas, como trazer algo próximo ao corpo ou rolar uma bola.

Após essa fase e até os seis anos de idade, aproximadamente, surgem os jogos simbólicos, que, além das atividades dos jogos de exercício, contemplam as atividades simbólicas que permitem a criação e a representação a partir de situações que experimenta no seu contexto social. A partir dos sete anos, aproximadamente, surgem os jogos de regras, que consistem em seguir ordens e valores estabelecidos e a manipulação de regras, essenciais ao convívio social e que se estenderá por toda a vida adulta.

Assim, a visão de Piaget se aproxima à de Vygotsky em relação ao jogo quando ambos compreendem que o brincar e os jogos são fundamentais aos desenvolvimentos

cognitivo e social. Entretanto, há o entendimento de que suas visões se afastam quando abordam as formas como as interações acontecem para desencadear o processo de desenvolvimento da inteligência.

Kishimoto (2001, p. 54) afirma que:

[...] é preciso resgatar o direito da criança a uma educação que respeite seu processo de construção do pensamento, que lhe permita desenvolver-se nas linguagens expressivas do jogo, do desenho e da música. Estes, como instrumentos simbólicos de leitura e escrita de mundo, articulam-se ao sistema de representação da linguagem escrita, cuja elaboração mais complexa exige formas de pensamento mais sofisticadas para sua plena utilização.

Entretanto, os estudos acerca de como o jogo pode ser essencial à construção do intelecto mostra que este, também, deve ser parte integrante das atividades diárias de qualquer unidade de educação formal ou não formal.

Além das contribuições do jogo que se aproximam do aprendizado aos conteúdos que são propostos pela escola, as brincadeiras possibilitam que as crianças aprendam as noções de esforço, participação, criação, reflexão e socialização.

Desse modo, o brincar, como atividade individual ou coletiva, é uma possibilidade de reflexão acerca da sociedade. Desde pequenos, os seres humanos, ao participarem de brincadeiras, têm a possibilidade de compreender todos os fenômenos que experimentam e recriá-los, de tal forma que se utilizem dessas atividades como ensaio para que, mais tarde, possam contribuir com ações que visem à transformação da sociedade. Assim, os educadores, em geral, devem estar atentos às possibilidades que o lúdico pode oferecer ao aprendizado e à socialização, promovendo e mediando momentos para que as atividades expressem o máximo de suas potencialidades.

Kishimoto (1996) traz alguns benefícios que a atividade lúdica pode fornecer para qualquer indivíduo, mas que ganham maior relevância com a população idosa:

„ Autonomia — O jogo potencializa a interação entre o idoso e outros sujeitos e objetos, possibilitando os desafios da curiosidade e da tomada de decisão.

„ Exercício da cidadania — As atividades lúdicas permitem formar convicções, exercer lideranças e basear suas escolhas individuais por meio do bem comum.

Inserção ao mundo digital — Muitos idosos não utilizam os recursos tecnológicos que utilizamos corriqueiramente na atualidade. Os recursos digitais podem servir para o combate ao isolamento característico da terceira idade. Nesse aspecto, as atividades lúdicas podem promover momentos e jogos digitais que auxiliem e encoraje os idosos a utilizar de tais recursos. „

Melhora de relações interpessoais — A possibilidade de participar de momentos agradáveis e que exijam a confiança do próximo permite conhecer uns aos outros, melhorando as compreensões de tratamento.

„ Afetividade — Os ambientes descontraídos e prazerosos criam as possibilidades de fortalecer vínculos afetuosos e sentimento de amorosidade. „

Ética — A ética é o conjunto de regras e comportamentos universalmente compartilhados para a realização social e individual. Os valores são abstratos, sendo difícil a sua abordagem. Nesse sentido, os jogos criam situações imaginárias em que podem ser abordados valores, comportamentos e regras para que sejam refletidos e internalizados.

„ Cooperação — Os jogos lúdicos apresentam grande possibilidade de serem desenvolvidos em grupo, em que todos partilham de um objetivo comum e comungam de situações agradáveis e prazerosas. Nos dias atuais, as relações tendem a tomar rumos individualistas. Nesse sentido, os jogos lúdicos podem ser abordados a partir de uma proposta em que todos participam de um objetivo comum, sendo que cada um contribui a partir da sua possibilidade.

CONCLUSÃO

O lúdico promove na educação infantil uma pratica educacional de conhecimento de mundo, oralidade, regras e socialização.

Percebe-se que o lúdico aliado aos jogos e brincadeiras é de fundamental importância para aprendizagem das crianças da educação infantil, pois ensinam brincando e colocam regras às atividades planejadas pelo professor.

Pois o lúdico desperta no aluno o desejo do saber, ou seja, do aprender desenvolvendo sua personalidade, pois cria conceitos e relações lógicas de socialização o que é de suma importância para seu desenvolvimento pessoal e social.

As atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem, pois desenvolve a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade de manuseio por isso desenvolve a imaginação e a criatividade.

A criança que brinca na educação infantil aprende de maneira lúdica e atribui sentido ao mundo que é assimilado e interpretado de maneira significativa e prazerosa.

A brincadeira é uma metodologia de aprendizagem que auxilia no ensino dos con-

teúdos escolares, pois ao brincar a criança aprende sem medo de errar se socializando através da convivência com o outro. Tanto os jogos como as brincadeiras desenvolvem a socialização, a comunicação e a expressão da criança por isso integra a mesma ao mundo do conhecimento, mas para que a aprendizagem seja significativa precisa ser planejada e mediada pelo professor de maneira consciente e didática.

Os jogos e as brincadeiras na escola proporcionam o aprendizado significativo, pois despertam a criatividade e favorecem a auto aprendizagem através da exploração e da investigação, desta forma, contribuem na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1994.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O jogo no contexto da educação psicomotora São Paulo: Cortez 1992 ANTUNES, C. Jogos a estimulação das múltiplas Inteligências. Petrópolis. Rio de Janeiro. 1998.

BARCELAR, Vera Lucia .Ludicidade e Educação Infantil Bahia: EDUFA, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

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

CHÂTEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CUNHA, Nylce Helena Silva. Brinquedoteca: um mergulho no brincar. São Paulo: Vetor, 2001.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

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

GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos. São Paulo: Atlas, 1998.

HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LISBOA. Monalisa. A importância do lúdico na aprendizagem, com auxílio dos jogos. [s/d], Disponível em: http://brinquedoteca.net.br/?p=1818 acesso em 23 de março 2017.

LIMA, Marilene. Brincando na sala de aula. Revista do professor, Porto Alegre, v. 20, n. 78, p. 5-7, abr./jun. 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos.(org) Educação e Ludicidade. Salvador UFBA/FACED, 2000.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Brincar e mediação na escola. Rev. Bras. Ciênc.

Esporte vol.34 no.3 Porto Alegre July/ Sept. 2012.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Maria Miguel de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Revista Ciencias da Educação. Maceió, ano I, vol 02, n. 01, Abri/Jun. 2013.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

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

ARTE-EDUCAÇÃO: SABERES E PRÁTICAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS INICIAIS)

NATALIE DAMACENO FRAGNAN

Resumo:

A arte é tida como elemento bastante significativo para com o processo de crescimento e desenvolvimento de um indivíduo, sendo ela essencial à pessoa. É cabível imaginar que para trabalhar com arte na área da educação é necessário planejar estratégias e métodos exitosos em relação ao ensino, focando a construção e a ressignificação quanto aos saberes. O Ministério da Educação instituiu a lei LDB nº 9.394/1996 tratando da obrigação de constar a arte no currículo escolar e, desde então, esta tornou-se uma disciplina obrigatória no âmbito escolar possuindo quatro expressões básicas que se classificam em artes visuais, teatro, música e dança. Também foi classificado uma abordagem triangular em três passos essenciais sendo a primeira o ato de contextualizar, a segunda o ato de apreciar e a terceira o ato de fazer. O objetivo deste artigo é identificar se o método das quatro linguagens referente à matéria de arte pode levar o educando ao ato de pensar como também refletir num processo de ensino aprendizagem e, para isso, foi utilizado como metodologia uma revisão de literatura elencando conceitos de conceituados autores chegando à conclusão de que, a ressignificação em um processo de educação com a disciplina de arte não conta com um fim por ela mesma, porém deixa em aberto questões do cognitivo, possibilitando a criação de estruturas que o educando ainda não conseguia assumir.

Palavras-chave: Arte. Educação. Elemento Significativo.

1. INTRODUÇÃO

O tema deste estudo, arte, nome denominado do latim “ars”, segundo o

Dicionário Etimológico Online, tem por significado a técnica, a habilidade adquirida ou natural ou também a capacidade de realizar algo. Então, arte é tudo aquilo que se precisa de um método para ser realizado, em todos os segmentos das expressões artísticas.

A arte é um estimulante das pessoas desde o começo da vida do homem no planeta, pois já se buscava deixar algo registrado, escrito, marcado, delimitando o que pertencia ao homem ou até mesmo o que era feito dele.

Segundo Brasil (1998, p. 26),

A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico seu caráter de criação e inovação. Essencialmente, o ato criador, em qualquer dessas formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante.

O homem usou da arte durante o seu processo de desenvolvimento, pois sempre foi tido como criador, possuidor e interprete da arte desde criança ao brincar de fazer arte e, conforme o passar do tempo, vai aperfeiçoando tais habilidades para realizações. A arte no mundo possui diversos exemplos sendo em alguns momentos marcas utilizadas para se comunicar, símbolos para distinguir quantidades de algo ou de animais, criação de diversos objetos para ajudar a todos como vaso, lança, entre outros.

Então, há muito temo, o ser humano enxergou a necessidade de se ter arte na vida como também observou a necessidade de suas funções, porém sem ainda saber pra o real conceito da arte.

A arte com a proximidade que tem com a vida humana, foi estruturada tornando-se um instrumento para a designação de muitos conhecimentos como, por exemplo, na área da educação.

Dada a obrigatoriedade de ensinar arte nas escolas, revela-se que esta prática possui um valor insubstituível, a qual permite uma reflexão. De acordo com Reverbel (1997, p. 25), “Nosso objetivo na escola não é ter um aluno-autor, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da arte na vida humana”.

Ainda que depois o educando não se torne um artista, um dançarino ou um cantor a escola tem o papel de divulgar o saber, devendo proporcionar momentos de experiências com arte.

O ensino aprendizado em qualquer área passa por muitas capacidades do cognitivo por cada indivíduo. Desta forma, para que as atividades que expressem o modo artístico tenham êxitos, devem ser utilizados os modos de estímulos e assim, encontrar uma forma de fazer entender o valor significativo.

De acordo com Antunes (2003, p. 19),

Aprendizagem se organiza de uma maneira mais completa no cérebro de uma pessoa quando solicita sua ação sobre o conhecimento e esta se manifesta mais organizada quando atravessa diferentes habilidades operatórias que poderiam representar diferentes estímulos para que o aluno perceba a essência do aprendido. As habilidades levam o aluno a se construir como agente de

sua própria aprendizagem: observar, conhecer, separar, reunir, combinar, classificar, criticar, debater. Deduzir, analisar, refletir, criar, adaptar, planejar, selecionar, liderar, negociar, discriminar e outras.

O porquê de trabalhar arte no ensino das escolas é respondido através dos objetivos e pressupostos estabelecidos, a fim de que os alunos possam, também por meio desta disciplina, se tornarem formadores de opinião e conquistarem sua autonomia.

2. A ARTE E SUAS LINGUAGENS

Como linguagem a arte conta com quatro formas específicas tratando-se de artes visuais, da música, da dança e também do teatro. Ao falar de artes visuais, é necessário considerar um amplo conceito, podendo ser caracterizado como qualquer modo de representação de forma visual como também de cor e forma.

Segundo Brasil (1998, p. 88),

A arte da criança, desde cedo, sofre influência da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc.

Então, as expressões artísticas possui real influência do modo como o contexto é mostrado para a criança. As artes visuais são consideradas as primeiras experiências no caso das crianças que utilizam suas próprias mãos para dar forma aos seus pensamentos.

Durante a produção, não se tem muitos critérios para prosseguir, mas, conforme sua evolução, as crianças vão compreendendo que para cada especificidade existe métodos discrepantes a serem seguidos para uma produção. De acordo com Brasil (1998, p. 91)

O final do seu primeiro ano de vida, a criança já é capaz de, ocasionalmente, manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos, considerados muito mais como movimentos do que como representações. É a conhecida fase dos rabiscos, das garatujas. A repetida exploração e experimentação do movimento amplia o conhecimento de si próprio, do mundo e das ações gráficas. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. Mais tarde, quando controla o gesto e passa a coordená-lo com o olhar, começa a registrar formas gráficas e plásticas mais elaboradas.

Então, quando o aluno já transpassou a fase em que a produção é meramente motora, ele ainda carrega resquícios desta época, mas por meio de intervenções do professor, a criança aperfeiçoará seus métodos, uma vez que suas atividades serão desenvolvidas de acordo com seu crescimento. Os primeiros feitos com arte na escola acontecem pelas artes visuais que se dão em quatro vertentes: desenho, pintura, arte tridimensional e recorte e colagem. As expressões citadas são diferentes, porém são iguais no que tange ao valor estético e também produção. Conforme Brasil (1998, p. 87),

As artes visuais têm sido também, bastante utilizadas como reforço para a aprendizagem dos mais variados conteúdos. São comuns as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números.

O uso da arte é inserido no quadro em relação ao plano de ensino, pois se caracteriza como disciplina de apreensão de formas e conceitos que poderão ser solicitados mais tarde nos momentos adversos da vida.

No que diz respeito à linguagem musical, esta caracteriza-se, segundo Houaiss (2009), como uma combinação expressiva e harmônica de sons. Antes de tudo, para construir música existe uma intenção de procurar uma sensibilidade que se faz necessário na letra como também na melodia para se alcançar os objetivos de realizar tal feito.

Desta forma, inserir música na educação é necessário para que o aluno, quando ainda iniciando sua vida acadêmica, consiga obter um contato com o ato artístico de sua região, ou seja, significando algo para a criança e para aqueles que desfrutam do mesmo contexto. Segundo Brasil (1998, p. 89),

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderão ocorrer no fazer artístico, assim como no contato com a produção de arte presente nos museus, igrejas, livros, reproduções, revistas, gibis, vídeos, CD-ROM, ateliês de artistas e artesãos regionais, feiras de objetos, espaços urbanos etc. O desenvolvimento da capacidade artística e criativa deve estar apoiado, também, na prática reflexiva das crianças ao aprender, que articula a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação (BRASIL, 1998, p. 89).

Fora da questão regional, existe também a necessidade de se trabalhar as formas de expressões de cultura de outros povos como também outras civilizações.

Visto que, a carência do momento se dá na criação em relação ao sentimento quanto à aproximação do diferente.

Quanto à linguagem da dança, Houaiss (2009, p. 594) declara que isto se trata de: "Arte e/ou técnica de dançar; conjunto organizado de movimentos ritmados do corpo, acompanhados por música; bailando".

Para se concretizar como dança é preciso considerar antes que, as produções artísticas primeiramente partem de um objetivo para se alcançar. Para se ter êxito em dança, faz-se necessário a harmonização dos gestos com a música. De acordo com Brasil (1998), o sentido de trabalhar a dança como arte, se caracteriza na necessidade de auxílio para que as crianças desenvolvam a estrutura corpórea como também torna-las sensíveis no que diz respeito a ligação entre a dança e a música, já que quando o ritmo da música muda, os gestos da dança também deve ser alterado sendo de forma mais rápida ou mais lenta, despertando sentidos e reflexão sobre seus atos.

Já a linguagem teatral é uma forma cultural de se expressar. Nos anos iniciais em relação ao Ensino Fundamental tem de serem priorizadas as experiências que a fantasia possibilita viver. Essa fantasia é uma ferramenta do teatro que se tem como um mecanismo eficiente para auxiliar a formar a personalidade do ser.

Segundo Lowenfeld (1954, p. 17),

Se a criança, em seu trabalho criador, procura continuamente relacionar entre si todas as suas experiências, tais como pensar, sentir, perceber (ver, tocar etc.), tudo isso deve também exercer um efeito de integração sobre a sua personalidade.

A idade com que os alunos começam a estudar é mais satisfatória para a formação em relação à personalidade, uma vez que a criança está descobrindo o novo, sendo que o teatro engloba situações e faz com que os educandos possam assimilar a questão do senso comum vivido pelas próprias crianças.

Segundo BISSOLI (2014, p. 589),

Quando a criança está envolvida em fazeres com significado, quando sabe o porquê e o para quê das suas ações e mobiliza-se emocionalmente para alcançar seus objetivos, ela está em atividade e, por isso desenvolve de forma plena as suas capacidades, tomando, paulatina e progressivamente, consciência dos motivos de sua conduta.

2.1 A ABORDAGEM TRIAGULAR COMO FORMA DE DIVILGAÇÃO DA ARTE PELA ESCOLA.

Ambas as quatro formas artísticas são cabíveis para o crescimento e desenvolvimento das crianças e devem ser executadas de forma contínua. Então, nasce um trabalho de arte na escola chamado de abordagem Triangular. Na época em que nascia uma nova técnica, trabalhar com arte necessitava de um método, uma vez que esse feito da arte entre educador e educando ainda não acontecia. (BARBOSA, 1978).

Segundo Brasil (1998, p. 87), “Muitas vezes, o trabalho com a arte era somente para distração, sem nenhum conteúdo, e necessitava de que o trabalho com a arte fosse significativo aos alunos”.

Segundo Barbosa (1991, p. 33),

A escola seria a instituição pública que pode tornar o acesso à arte possível para a maioria dos estudantes em nossa nação. Isto não é só desejável, mas essencialmente civilizatório, porque o prazer da arte é a principal fonte de continuidade histórica, orgulho e senso de unidade para uma cidade, nação ou império.

Para que seja constituída uma história de uma nação ou de um povo, faz-se necessário sempre recordar a história, e a arte é um dos métodos como todas as nações e até mesmo todos os povos de manifestar a história.

Então, o ambiente escolar como proporcionador da apreciação, do conhecimento e do estudo de arte coopera para que a história seja marcada. Seguindo este raciocínio, Barbosa (1991, p. 32), afirma que o objetivo essencial de ter arte na escola é “Formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador da própria arte”.

Logo, todas as formas de arte têm de serem abordadas no âmbito escolar, sendo as linguagens relacionadas à disciplina, os feitos que retratam o passado e também as realizações que exploram a arte contemporânea, visto que cada criança desenvolve conforme diferentes estímulos.

Segundo a afirmação de Barbosa (2003, p. 23),

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica e assim analisar a realidade percebida, pela criatividade, de modo a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada.

A realização da arte possibilita aos seus utilizadores, conforme a produção, se reconhecerem coletivamente, desenvolvendo a criatividade numa atividade em grupo. Observando-se as questões abordadas, as contribuições geradas por meio da arte trabalhada nas escolas são inquestionáveis.

Para acabar com a visão arcaica e não eficaz dada pela escola foi elaborada a questão da abordagem triangular. Esta perspectiva é dada com muito significante na era contemporânea, tornando-se referência em diversos projetos em relação à arte educação em todo o território brasileiro, especialmente quando abordada pela proposta Escola Nova. Nessa perspectiva, a abordagem acontece como conhecer, apreciar e fazer. (BARBOSA, 2007).

A abordagem triangular não se dá com trabalhos sem finalidades, pois faz-se necessário ter um método contando com três fases:

- CONTEXTUALIZAÇÃO ARTÍSTICA

Para ter um trabalho com arte, qualquer das formas entre as artes visuais, a música, a dança e o teatro faz-se necessário um entendimento para com os que serão seus utilizadores a fim de saber a importância da identificação, da criação, de onde e de como se dá e quais são as expectativas do fundador. Trabalhar com arte é ter muitos significados, desta forma é importante trabalhar as expressões já no início de sua criação. (BARBOSA, 2007).

De acordo com Barbosa (2007, p. 34)

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca.

- APRECIAÇÃO

A apreciação acontece entre a obra e quem a admira. É a possibilidade de o interlocutor poder analisar as especificações da obra independentemente de seu segmento. A arte educa o apreciador na forma estética e qualitativa formando o ato subjetivo, sendo que uns visualizam e sentem de uma forma enquanto em outros, a visualização desperta outros sentimentos, podendo ou não serem diferentes quanto ao que pretende a ação do autor. (REGALO, 2006).

Regalo (2006, p. 11) ainda relata que,

Quando falamos d e apreciação artística implica a existência de conhecimentos e saberes sobre instrumentos e meios de leitura da obra de arte, a transmitir a um determinado público, num determinado contexto e seguindo estratégias programadas para o ajudar a atingir uma observação estética, ultrapassando a simples observação prática ou descritiva.

- FAZER ARTE

O fazer arte é o momento de se oportunizar uma situação. Depois de contextualizar e apreciar, os educandos já dispõem dos saberes e podem começar a colocar em prática o que a imaginação é capaz de formular.

Para isso, o professor não deve exigir uma fiel representação, pois a obra vista deve servir como suporte para interação e não como modelo para que sejam realizadas cópias pelos alunos.

Na perspectiva da Abordagem Triangular, sabe-se da necessidade de se ministrar arte tendo essa orientação como modelo. É de extrema necessidade que os que apreciam bem como os fruidores de arte no ambiente escolar compreendam o porquê se faz importante o ato de estar integrado em toda produção de cultura no mundo. (BARBOSA, 1998).

De acordo com Barbosa (1998, p. 17),

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Então, analisando e consolidando os resultados obtidos, pode haver a possibilidade de se ter uma compreensão mais aprofundada e, consequentemente, uma visão mais sólida quanto aos objetivos alcançados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou que a expressão da arte conta com diversas dimensões e que, como o passar do tempo, se mostra com diversas classificações com significados próprios se fazendo como única no âmbito que se faz a sua criação.

Por meio dos estudos efetuados sobre arte, foi decidido pelo Ministério da Educação a decisão sobre a importância da inclusão de tal disciplina no currículo educacional, e isso aconteceu devido ao destaque dado pela matéria no que diz respeito à forma de expressão.

A arte também disponibiliza recursos para que seus criadores mostrem o que se encontra dentro de si, pois é o educando que passa a agir sob a sua própria produção, o que se torna um conhecimento obtido por ele.

No âmbito escolar, a arte conta com uma característica diferente que passa por uma contextualização para que se alcance um objetivo, a qual se destaca conforme a área de conhecimento facilitando o desenvolvimento cognitivo para todas as áreas do processo de ensino aprendizagem.

A arte na escola no ambiente escolar também pode ser tida como forma de ela-

borar estruturas em prol ao psicológico em relação à personalidade do aluno.

Assim, a abordagem triangular citada neste trabalho é dada como uma técnica de ação mais completa e pragmática para se realizar o ato de mediar o conhecimento com base na arte-educação.

Visto que, a arte possui conhecimentos e metodologias conforme suas características e que podem ser bastante usadas com alunos em sala de aula. Contudo, a produção de arte, especialmente do educandos que fazem parte dos anos iniciais do Ensino Fundamental que já iniciaram a sua forma de pensar de modo crítico, tem de ser levada em conta os aspectos estéticos como também artísticos.

É obrigação do professor realizar uma análise sobre os meios para que se possa ser produzido os feitos artísticos do aluno na escola, dando auxílio no que for necessário, identificando problemas relacionados ao processo de ensino aprendizagem, e abordando também a questão do comportamento nas tomadas de decisões, enfatizando o que é direcionado pelo currículo.

Portanto, por meio da arte, faz-se possível alcançar uma grande expectativa durante a aula em sala, a qual pode resultar em resolução de adversidades ora identificadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. 2003. Como transformar informações em conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes.

BARBOSA, A. M. 1978. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo, São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, A. M. 1998. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Ed. C/Arte. p. 198, il. (Arte E ensino).

BARBOSA, A. M. 1991. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, A. M. 2003. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2 ed. São Paulo: Cortez.

BISSOLI, M. F. 2014. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. Psicologia em Estudo. (on-line). v. 19, n. 4, Maringá, out./dez. 2014, p. 587-597. Semestral. ISSN 1807-0329.

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

BRASIL. 2001. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. 3. ed. Brasília: MEC/SEF.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO ONLINE. Acesso em 31 de maio. 2021.

HOUAISS, A. 2009. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LOWENFELD, V. 1954. A criança e sua arte. 2 ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1954. O Desenvolvimento da Personalidade Humana.

REGALO, M. H. 2006. A mediação do olhar: estratégias de apreciação artística no Museu Nogueira da Silva. Repositorium, Braga.

REVERBEL, O. 1997. Um caminho do teatro na escola. 2 ed. São Paulo: Scipione.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO

O processo de aprendizagem é tão importante para a criança que se tornou um direito garantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas, estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança. Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte, do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas, contudo, era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso. Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar. Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

Palavras-chave: Processo de aprendizagem; Lúdico; Crianças; Aprendizado.

Introdução

O processo de aprendizagem é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

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.

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a so-

brevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor

desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que "os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança". O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualida-

de e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, "adulto em miniatura", a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando tudo aquilo que cada criança 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 critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes., sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno

desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. Uma criança que joga, antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa, com ele mesmo e o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela? Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao apren-

dizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o processo de aprendizagem na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados.

Com o lúdico o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

PATRÍCIA HORA DE MELO

RESUMO

A ludicidade está presente diariamente nas salas de Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido, mas nem todas as crianças têm acesso seja ela por falta do oferecimento da vaga na escola, questões sociais ou econômicas. A partir de tal afirmação surgiu a seguinte problemática: qual a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil? Compreendendo a Educação Infantil como local de aprendizagem e desenvolvimento, não apenas do cuidar como é historicamente vista pela sociedade, nosso objetivo é descrever e discutir como a ludicidade é significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e documental sobre o tema proposto com o objetivo de elucidar a questão levantada, utilizando como base teórica autores como: Vygotsky (1984), Huizinga (1996), Brougère (2010) e documentos que garantem o direito a educação para a infância e regem seus conceitos, conteúdos e objetivos. A pesquisa utiliza como viés teórico a Psicologia Histórico-Cultural, em diálogo com autores que discutem a infância. O estudo está organizado em três tópicos que versam sobre a criança: educação infantil como direito, conceitos de aprendizagem e ludicidade na educação para a infância. A partir das análises realizadas considera- se que a criança historicamente era vista como propriedade da família e não como indivíduo com seus direitos garantidos na sociedade. A Educação Infantil não existia para promoção de sua aprendizagem de forma lúdica, respeitando as suas particularidades, contemplando a pluralidade cultural, visando o respeito às diferenças e a busca da igualdade. Conclui-se que brincar é um direito da criança que promove a sua socialização e o seu desenvolvimento integral.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação infância; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O termo Ludicidade é utilizado e debatido por várias pessoas, em especial por professores pesquisadores da Educação Infantil. Segundo o dicionário Aurélio ludicidade significa: "qualidade do que é lúdico". Ludicidade são atividades de caráter livre, para que uma brincadeira seja considerada lúdica ela deve ser de escolha da criança participar ou não dela (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE 2010). A ludicidade não se delimita apenas aos jogos, as brincadeiras e aos brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individual.

As brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um "faz de conta", é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilharem experiências, bem como as preparam para superar novos desafios.

É por meio das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem que existem regras a serem respeitadas, se colocam no lugar do outro e expõem as relações do seu cotidiano. As brincadeiras permitem que o (a) professor (a) trabalhe com o concreto ou abstrato, permite diversas maneiras e formas de as crianças realizarem determinada atividade proposta, prevalecendo um aprendizado significativo e divertido.

Este estudo teve como objetivo descrever a importância da ludicidade na Educação Infantil. A pesquisa visa apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relevância da ludicidade na Educação Infantil para o aprendizado e desenvolvimento das crianças que são sujeitos históricos, sociais e culturais. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto no artigo buscou-se responder ao problema de pesquisa: qual a relevância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil?

Para responder à questão que norteia nossa pesquisa elencamos três tópicos para discussão teórica e análise documental. O primeiro tópico aborda a Educação Infantil como direito da criança, dissertando sobre a visão da criança como propriedade dos pais, até o presente momento com a defesa da criança como cidadã. O segundo tópico trazemos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural relacionados à aprendizagem e desenvolvimento da criança, processo que começa

logo que a criança nasce e passa a socializar com os sujeitos a sua volta e a cultura em que faz parte. O último tópico conceitua o que é jogo a partir de autores como Huizinga (1996), Brougère (2010) e Moyles (2010), e apresenta a relevância que a ludicidade tem para a aprendizagem da criança na Educação Infantil, a defesa por uma educação pautada no interesse da criança, tendo a ludicidade como forma prazerosa para o processo de ensino na infância.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DIREITO DA CRIANÇA

A Educação Infantil como direito da criança gera muitos debates, há poucos anos a matrícula na Educação Infantil era direito dos responsáveis que trabalham e precisam de um lugar para seus filhos ficarem, mas foi modificado quando esse direito passou a ser da criança. Atualmente, qualquer criança pode ser matriculada, com o responsável trabalhando ou não, pois essa matrícula garante o seu direito.

Tal direito gera discussões do que é correto ou não, argumentos como: o responsável que trabalha acaba não conseguindo a vaga, perdendo para o outro que passa o dia em casa. O debate gira em torno do sujeito errado, a Educação Infantil não é para a família e responsáveis e sim para a criança, o direito é dela, a um ambiente que desenvolva sua autonomia, criatividade, confiança em si próprio, autoestima, ampliando suas relações com a sociedade e o meio.

A Educação Infantil, de acordo com a Constituição Federal de 1988, está sob responsabilidade dos Municípios, "§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil" (Art. 211 da Constituição Federal de 1998). A Educação Infantil está dividida entre a Creche (0 a 3 anos de idade) e a Pré-Escola (4 a 5 anos de idade), sendo obrigatória apenas a Pré-Escola. Pela não obrigatoriedade dessa fase da educação básica (0 a 3 anos) ela também não obriga o Estado a oferecer vaga para todos.

Cabe compreender que a Educação Infantil não é um local para o cuidar, como muitas vezes é visto, não é um ambiente criado para a criança ser cuidada até que seu responsável vá busca-la, e sim um ambiente para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, não queremos dizer que não haverá nenhum tipo de cuidado, porque afinal ele é essencial, mas não é sua única responsabilidade.

Quando tratamos da garantia de direitos, faz-se necessário conceituar o que é cidadania, sendo ela "garantia de que todos os seres humanos têm direitos às produções materiais e sociais que, através do trabalho, ajudam a construir".

(PEREIRA; CINTRA, 2008, p. 16).

Os direitos adquiridos pelo cidadão valam, também, para a criança, é preciso que haja a compreensão delas como pessoas que devem ser respeitadas e não maltratadas. É dever da família, Estado e sociedade garantir que a criança tenha, prioritariamente acesso a:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227 da Constituição Federal de 1988, grifo nosso).

Ainda sobre a criança como cidadã Kramer (2003, p. 91) ao citar Pereira e Cintra (2008, p. 17) disserta que devemos ver a criança:

[...] não como filhotes do homem, ser em maturação biológica, que um dia se tornará adulto, pelo contrário, a criança tem suas particularidades que são próprias da infância. Logo é preciso ver [...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Assim, a criança por si própria é detentora de seus direitos e a família, sendo responsável por ela até a maior idade, deve assegurar sua segurança, sua saúde e sua educação, caso não seja possível o Estado deve assumir tal papel. Com a Lei garantindo que nenhuma criança ficará desamparada, ter crianças moradoras de rua se torna inconstitucional, não é possível e nem permitido pela Lei que uma barbárie como essa ocorra, o que nos faz questionar, com tantas Leis garantindo seus direitos, por que ainda ocorre o abandono da família, Estado e sociedade?

A não visibilidade da criança como cidadã e não propriedade da família é histórica, foi apenas com a publicação da Lei n° 8.069, de 13 de Junho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que a criança deixou de ser vista como uma propriedade do responsável para ter seus direitos assegurados como qualquer outra pessoa, tal Lei ajudou no combate aos abusos e maus-tratos que as crianças sofriam com seus familiares, apesar de estar longe de acabar.

O UNICEF reconhece que o ECA é um dos instrumentos legislativos mais avançados sobre o tema no mundo, pois recepcionou os princípios da Convenção Internacional sobre a Criança, bem como previu o entrelaçamento de parcerias entre governo e sociedade civil, ou seja, delineou linhas de ações e diretrizes políticos administrativas para o atendimento à criança e ao adolescente. (PEREIRA; CINTRA, 2008, p. 21).

Assim, é direito da criança a proteção, seja ela da família ou do Estado, os cuidados com a criança são, como está na CF de 1988, prioridade. Garantir que elas tenham onde morar, se alimentar, a saúde, a segurança e a afetividade, são passos obrigatórios para uma educação de excelência, uma formação para a aprendizagem e desenvolvimento, contemplando a pluralidade cultural e de ideias que permeia nosso país e o mundo, visando o respeito às diferenças e em busca da igualdade.

A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Para a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento dos sujeitos, partimos dos estudos de Vygotsky, nos baseando nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural. Vygotsky ao longo da sua trajetória de estudos buscou compreender a origem e o desenvolvimento do homem, principalmente com relação ao desenvolvimento dos processos psicológicos e da história individual. Afirmava que o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos e se relacionam, pois a constituição do sujeito é um movimento dialético entre ambas as concepções.

A teoria Histórica cultural parte do pressuposto que os sujeitos se desenvolvem por meios das interações nos processos de mudanças e transformações que ocorrem no meio em que vivem. O desenvolvimento também está inserido nas as práticas culturais e educativas, ambas levam consigo o processo de aprendizagem e as experiências dos sujeitos. Vygotsky buscou interpretar e ter como objeto de investigação do desenvolvimento a área da espécie, dos grupos culturais e dos indivíduos, em seus estudos fez algumas reflexões sobre vários aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados, pois a criança desde o ventre da mãe carrega consigo formas de aprendizado que serão desenvolvidas pelo social. O aprendizado é o que promove o despertar dos processos internos do desenvolvimento, que se faz importante no contado com os indivíduos para ocorrer esses processos, por exemplo, se um indivíduo vive em um grupo social onde a língua é o inglês e ao se descolar para um outro grupo social onde a língua é o português, ele estará passando pelo processo de aprendizado dessa nova língua, despertando e alterando o seu desenvolvimento interno, deixando claro que o aprendizado promove o desenvolvimento do sujeito e sua relação o ambiente sociocultural. A relação entre os indivíduos e importância das trocas sociais é muito enfatizada por Vygotsky, então ele formulou um conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky classificou o desenvolvimento dos sujeitos buscando esclarecer melhor as relações de inter-relação. O Primeiro nível de classificação denominou de desenvolvimento real, ou seja, são as atividades que a criança consegue desenvolver sem nenhum tipo de ajuda, ou seja, de forma independente. Neste processo não ocorre a intervenção do adulto. Para Vygotsky são resultados de processos de desenvolvimento consolidados.

O segundo nível é classificado por Vygotsky como desenvolvimento potencial, que são atividades onde a criança necessita da intervenção ou colaboração de um adulto para conseguir realizá-la. Quando há uma intervenção do outro durante a ação, afeta significativamente o resultado da ação individual.

A distância entre o que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que ela realiza com a intervenção de um indivíduo mais experiente caracterizouse de zona de desenvolvimento potencial ou proximal.

"A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY. 1984, p. 97), ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o percurso que o sujeito terá que percorrer para desenvolver as funções que estão em amadurecimento (desenvolvimento potencial) e que posteriormente serão funções consolidas (desenvolvimento real).

Segundo Vygotsky a interação social é importante no processo de construção das funções psicológicas humanas. O sujeito de desenvolve individualmente num ambiente social e nas relações com outros sujeitos. O contato entre os indivíduos, as intervenções e as trocas de experiências permitem que eles se constituam enquanto sujeitos que são capazes de pensar a realidade e transformá-la, os sujeitos que possuem mais experiências contribuem no processo de desenvolvimento daqueles que ainda são imaturos.

Durante seus estudos Vygotsky desenvolveu várias ideias a respeito dos processos de construção de funções psicológicas superiores dos sujeitos, essas ideias envolviam a presença do jogo, da fantasia, da brincadeira e como essas atividades lúdicas estão ligadas no processo das interações sociais na constituição do indivíduo. Nesse sentido, a escola é um lugar onde vários indivíduos se encontram num mesmo ambiente e tem a oportunidade de trocar relações, tem a função da construção e de instruir os sujeitos. O aprendizado é parte integrante da escola e ele é o grande impulsionador do desenvolvimento, porém é necessário que a escola reconheça os alunos adequadamente para conseguir realizar o seu trabalho de forma gratificante no intuito de auxiliar os alunos nas conquistas de novas possibilidades de novos estágios do desenvolvimento.

A escola busca estabelecer o processo de ensino aprendizagem por meio de atividades mediadas por professores no qual faz interferências na zona de desenvolvimento proximal para que ela consiga avançar na compreensão de mundo.

LUDICIDADE: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM

A ludicidade está presente diariamente nas salas de Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras se tornaram parte fundamental e essencial para a infância, sendo um direito adquirido, mas nem todas as crianças têm acesso. Ser criança pressupõe-se uma fase para brincadeiras, descobertas do mundo e aprendizagem para o desenvolvimento, alicerçada à segurança, à alimentação de qualidade, à educação e à saúde. Tal realidade não se aplica a todas as crianças, por diversas questões sociais e econômicas.

A presença da ludicidade na história humana é constante, desde que existimos somos seres lúdicos. Ainda, como afirma Juizinha (1996, s/p) "seria mais ou menos óbvio, mas também um pouco fácil, considerar 'jogo' toda e qualquer atividade humana", ou seja, a ludicidade faz parte da história do homem, sendo constituinte de sua identidade, história e cultura. Os jogos e as brincadeiras fazem parte da história do homem desde seus primórdios. Estudar a história humana é, também, um estudo da ludicidade. Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

Ludicidade são atividades livres com as quais a criança tem a possibilidade de escolher o que ela quer fazer. A ludicidade surgiu muito antes da cultura, como cita

Huizinga (1996, p. 03) "o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois está, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica".

Os jogos e as brincadeiras têm por característica a liberdade de escolha da criança, sendo voluntário e não imposto (HUIZINGA, 1996; BROUGÈRE, 2010). Os autores dissertam que:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, tratasse de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 1996, p. 11, grifos nosso). A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdo culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82, grifo nosso).

Ainda conceituando, Brougère (2010), diferencia o jogo da brincadeira afirmando que o primeiro é uma atividade tanto de adultos quanto de crianças e o segundo é estritamente da criança. Jogos como xadrez e futebol podem ser jogados por qualquer faixa etária que deseja e tenha condições de participar, mas a brincadeira denota à infância, quando chegamos à idade adulta não nos permitimos mais brincar, é denominado "atividade de criança". Ainda sobre o jogo, o autor complementa:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. [...] É claro que os jogos de sociedade não são puras expressões dos princípios lúdicos, mas, após o Monopólio, são cada vez mais a representação de um aspecto da vida social, pelo menos quando não se referem a um universo imaginário. (BROUGÈRE, 2010, 13, grifo nosso).

A ludicidade é a forma da criança de aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse. Para tanto, as atividades lúdicas não devem ser impostas, se assim for, perde sua principal característica, a liberdade de escolha, e o propósito de uma atividade baseada em seu interesse.

Atualmente, na Educação Infantil, a ludicidade sofre um dilema, nem sempre é entendida, muitas vezes vista apenas como uma atividade criativa, com cores, desenvolvida para a criança passar o tempo. O princípio básico de liberdade se perde. O planejamento que o docente deve seguir diariamente limita esse momento, é, muitas vezes, cobrado de-

les as atividades feitas por todas as crianças para que seja entregue para os pais, então, a criança tem pouca escolha do que deseja ou não fazer.

Como já citado a ludicidade não se restringe apenas aos jogos e as brincadeiras da infância, mas toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que ela tenha a oportunidade de socializar com seus pares, uma vez que, as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto com o emocional da criança, movimento e sentimentos caminham juntos.

O ato de brincar, nem sempre, precisa ser em conjunto com outras crianças. O brincar sozinho, sentar-se em um canto da sala com um brinquedo, não demonstra isolamento imposto e sim, a busca de um momento para si, tal qual nós adultos, em algum momento, precisamos. Outra característica a ser citada dos jogos e das brincadeiras é o foco no processo e não no resultado. Em ambos os casos não se busca um resultado, não sendo o principal objetivo deles, e sim as vivências e experiências adquiridas ao longo do ato de jogar e brincar, a apropriação cultural e simbólica, imaginação e criatividade.

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2010, p. 65, grifo nosso).

Abordar a brincadeira na Educação Infantil é mais complexo do que aparenta, muitas vezes vista como uma atividade para o fim do dia letivo, para passar o tempo entre uma atividade pedagógica e outra ou a saída, não sendo devidamente valorizado na rotina. Brougère (2010) afirma que nenhum estudo até o presente momento pode comprovar os benefícios que ela traz para a criança e sua aprendizagem. Moyles (2010) argumenta que, mesmo não tendo nada certo, podemos afirmar que, pelo menos, a brincadeira mantem a criança em movimento.

Assim, a brincadeira além de proporcionar momentos de socialização entre outras crianças, adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais. O brinquedo possui valor simbólico para a criança, muitas vezes remetendo a algo que ela conhece, como desenhos, jogos e filmes, que atualmente influi diretamente na brincadeira infantil. A brincadeira por si pode ser considerada universal, a criança vai brincar estando em um meio social, se relacionando com outros sujeitos, o modo como brinca, com o que brinca e do que brinca modifica-se culturalmente. A cultura é um fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira.

A partir disso, entende-se a importância tanto dos jogos quanto das brincadeiras para a criança, já que é nos primeiros anos que elas se apropriam da cultura ao seu redor, é na infância que ela é introduzida socialmente, desenvolvendo a linguagem e seu comunicando com outros. "A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, descartado". (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

Os estudos sobre essa área temática vêm desmistificando essa ideia baseada puramente em senso comum, de que não há valor pedagógico nenhum nela. Ainda, Brougère (2010) disserta sobre as incertezas quando se trabalha com as atividades lúdicas, sendo elas especificamente jogos e brincadeiras.

A defesa pela valorização da infância e seu direito de ser vivida começa com a luta pelo brincar para as crianças. Em um país que mais de três milhões de crianças e adolescentes trabalham, sendo uma realidade que mostra a desigualdade presente no Brasil, à brincadeira é vista como perda de tempo. O trabalho infantil não prejudica apenas o direito a brincadeira, ao lazer das crianças, mas, também, a educação e o descanso necessário, colocando-as em perigo, trabalhando em condições insalubres. Compreender a importância da ludicidade, lutar pelo direito a infância e a Educação Infantil vem como uma forma de tentar minimizar as desigualdades que tanto prejudica a infância.

CONCLUSÃO

Considera-se a partir desse estudo que toda criança possui a necessidade de descobrir o mundo por meio da brincadeira, dos jogos e das atividades de liberdade que proporcionam prazer a elas, pois se sentem livres quando podem usar sua imaginação simbólica, expressar suas fantasias, emoções, desejos e experiências, é por meio destes instrumentos que elas entram em contato e assimilam o real do imaginário, realizando um contato com o meio social.

As crianças se desenvolvem nas relações sociais, elas aprendem para depois se desenvolverem, o tempo que ela permanece na zona de desenvolvimento retratada por Vygotsky é muito importante e deve ser respeitado. Toda criança tem o direito de ser criança e deve ser exigido aquilo que proporciona cuidado e bem estar social, pois nos séculos passados foram tratadas durante

muito tempo como sujeitos sem voz, como um adulto em miniatura e não tinham direito algum. Felizmente, hoje existem leis que reconhecem o que é infância e os verdadeiros direitos das crianças, cabe a família e ao Estado zelar e firmar esses direitos.

Os professores devem valorizar o brincar na Educação Infantil, pois é por meio dele que as crianças vão internalizar diversas situações presentes no meio em que estão inseridas. Muitas vezes o professor (a) não tem facilidade em desenvolver um conteúdo com as crianças, não se sente motivado, portanto, se repensar na sua forma de ensinar ele irá perceber que necessitará de atividades que vão além do papel, do computador ou do lápis.

Assim, conclui-se que a ludicidade é relevante na educação para infância por proporcionar momentos de socialização entre as crianças, pois se relacionam com o meio social e cultural, a partir dos jogos e das brincadeiras eles se apropriam das regras sociais, se relacionam com instrumentos e signos que medeiam à aprendizagem para o seu desenvolvimento. A ludicidade permite que a criança tenha voz na escolha das atividades que deseja fazer, tornando-a mais prazerosa e significativa, porém na escola cabe ao professor acompanhá-las e motivá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Dicionário do Aurélio. Disponível em:< https://dicionariodoaurelio.com/ludicidade>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996, 236p.

MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA, J. H. do V.; CINTRA, R. C. G. G. Educação Infantil, Cidadania e Educação Inclusiva. Cuiabá: Edufmt, 2008. 92 p.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TRAGETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS

POLIANA BASTOS PIRES VENANCIO

Resumo

O presente artigo, aborda a temática: Educação inclusiva nas escolas brasileiras, sua trajetória e desafios atuais. E tem por objetivo, refletir sobre a história da educação inclusiva no Brasil, as ações governamentais ao longo dos anos, bem como, o papel de cada um dos agentes da educação na promoção e efetivação desses direitos. Traz ainda, um panorama a respeito do trabalho de inclusão nas escolas brasileiras e suas principais dificuldades como: Comunidade escolar despreparada para lidar com a inclusão; Infraestrutura que não atende às especificidades da educação inclusiva, preconceito, e Déficit de profissionais especializados. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa em fontes bibliográficas. Em linhas gerais, os resultados dessa análise, procura trazer a real situação das escolas brasileiras, no que se refere, a efetivação de projetos e ações de inclusão. Entendendo os principais desafios enfrentado pela escola em busca desse objetivo. Para o enfrentamento dessas dificuldades faz-se necessário repensar práticas e intervenções alinhadas a políticas públicas significativas, bem como preparar melhor a comunidade escolar para receber esses alunos, melhorar a infraestrutura das unidades, trabalhar uma cultura escolar que acolha a todos e suprir as escolas com profissionais preparados além de investir em uma metodologia educacional que respeite a pessoa com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação. História. Enfrentamento. Acolher.

Introdução

A educação inclusiva no Brasil, assim como em muitos países, apresentou ao logo de sua história, dificuldades e grandes desafios. Mas antes de abordá-los, é importante saber que a educação inclusiva tem por objetivo: garantir o direito de todos à educação, e tem por pressuposto a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. De modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, à escola regular e às aprendizagens que estão envolvidas a ela.

Mas, afinal de contas, o que é educação especial? Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, é "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil,1996).

Infelizmente, na trajetória percorrida pela educação inclusiva brasileira, existe muitas marcas de abandono e negligência. Historicamente, as pessoas com deficiência eram excluídas das redes de ensino, assim como de convívio social como um todo, pois eram vistas com "maus olhos" pela sociedade que as enxergavam como uma espécie de "aberração" da natureza. Os próprios familiares, muitas vezes, faziam questão de escondê-las, seja por vergonha ou, para de uma forma ou de outra, preservá-las de críticas ou olhares maldosos. Verdade é que, a educação inclusiva no Brasil, necessita de muitos ajustes, para que ela faça o efeito que se deve fazer, de fato, na vida dos alunos com deficiência. A educação inclusiva Brasileia, enfrenta grandes dificuldades, os quais precisam ser corajosamente combatidos. Entre suas principais dificuldades estão: Comunidade escolar despreparada para lidar com a inclusão; Infraestrutura escolar que não atende às especificidades da educação inclusiva, preconceito, e Déficit de profissionais especializados.

O tema educação inclusiva no Brasil, é bastante recente, uma vez que, apenas na década de 60 esse assunto começou a ser debatido no âmbito social e político nacional. O atendimento escolar especial no nosso país iniciou com a fundação do imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, que anos mais tarde recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant, em 1891. De lá para cá muitas leis favoráveis ao tema foram contempladas e muitas ações foram efetuadas no intuito de proteger os direitos educacionais dos estudantes com deficiência. No entanto, por mais que o Brasil tenha uma das Legislações mais avançadas nessa questão, ainda há muito que ser feito para a verdadeira efetivação desses direitos educacionais como: melhorar a infraestrutura das unidades, trabalhar uma cultura escolar que acolha a todos e suprir as escolas com profissionais preparados além de investir em uma metodologia educacional que respeite a pessoa com deficiência.

Objetivo geral:

Pensar sobre a história da educação inclusiva brasileira, refletindo sobre as principais dificuldades enfrentadas por ela, ao longo dos anos. Entendendo a importância de se garantir a todos o direito a uma educação de qualidade, de modo a favorecer a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas.

Objetivo específico:

Entender o processo percorrido pela educação inclusiva no Brasil e seus principais desafios, ao longo dos anos.

Refletir a respeito das dificuldades enfrentadas pelas instituições educacionais brasileiras, para pôr em prática ações que garantam, o acesso, a participação de todos, sem exceção, à escola regular, a aprendizagem de qualidade e igualdade de oportunidades.

Justificativa:

Essa pesquisa científica é importante pois traz á discursão temas necessários para a comunidade acadêmica, bem como, para toda sociedade no que se refere a inclusão educacional. Refletindo principalmente sobre questões como: A garantia de todos à educação de qualidade, a igualdade de oportunidades, a valorização das diferenças humanas, o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção, à escola regular e às aprendizagens que estão envolvidas a ela.

Esse trabalho aborda ainda, os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva no nosso país, bem como, esclarecem maneiras de enfrentá-los para que, dessa forma, todos os alunos, tenham acesso à educação de qualidade, e igualdade de oportunidades.

Metodologia:

Diante do aqui exposto, o nosso desenho metodológico coaduna a perspectiva da pesquisa bibliográfica de, Alex Ribeiro Nunes: "Educação Inclusiva, Teoria e Prática", com o propósito de aprofundar discussão acerca da história da educação inclusiva nacional, e seu cenário atual.

Desenvolvimento

Antes de qualquer coisa, é necessário entender que a educação inclusiva vai além de simplesmente colocar na mesma sala de aula alunos comuns e aqueles com necessidades educacionais. Na verdade, é preciso que as escolas repensem suas metodologias pedagógicas a fim de democratizar a educação.

A educação de estudantes com necessidades especiais também é um terreno de debates intensos, sendo que diversos autores discordam sobre a forma de inserir essa população nos sistemas de ensino. Godoi

É necessário entender que a educação inclusiva engloba os três seguintes grupos: Alunos com deficiência; alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista; alunos com altas habilidades ou superdotação. E que seus princípios, parte da ideia, que toda pessoa tem o direito de acesso à educação; toda pessoa aprende; o processo de aprendizagem de cada pessoa é singular; o convívio no ambiente escolar comum beneficia todos; a educação inclusiva diz respeito a todos.

Os princípios da educação inclusiva parte do pressuposto que:

- Toda pessoa tem o direito de acesso à educação;
- Toda pessoa aprende;
- O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular;
- O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos;
- A educação inclusiva diz respeito a todos.

Sendo assim, fica claro o tamanho do desafio em busca desses objetivos, de modo a garantir o direito de todos a educação de qualidade fazendo valer esses princípios.

Durante muitos anos, foi negligenciado o direito educacional às pessoas com deficiência no Brasil. Apenas na década de 60 esse assunto começou a ser debatido no âmbito social e político, com a fundação do imperial Instituto dos Meninos Cegos que tinha por atribuição basicamente ministrar educação moral e religiosa, ensino de música e ofícios fabris. Com o passar dos anos, foram surgindo novas modalidades, mas que, na verdade, a maior parte desses alunos, não tiveram acesso à educação de qualidade. Ou, quando muito, tiveram acesso parcial, a partir dos modelos de segregação ou integração que se dava da seguinte maneira:

No modelo de segregação, o atendimento ao estudante se dava por meio de uma instituição educacional apartada do ambiente da escola regular, denominada escola especial. Infelizmente, nesses locais o estudante, era privado da socialização com seus pares, e o atendimento destinado a eles era de cunho assistencialista, principalmente por existir na época a ideia de que as pessoas com deficiência não conseguiam e nem tinham capacidade para avançar no processo educacional regular. No segundo, o aluno frequentava uma sala de aula inserida dentro de uma escola comum, chamada de sala especial, onde nesse espaço, as atividades escolares eram exclusivamente destinadas a pessoas com deficiência.

A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por uma série de práticas assistencialistas e excludentes, onde as pessoas com necessidades especiais se viram afastadas do convívio social comum, pela oferta de serviços, em sua maioria, prestados por instituições públicas, privadas ou filantrópicas (MAZZOTA, 1996).

Da década de 60 para cá, com o intuito de proteger os direitos das pessoas com deficiência, muitas leis favoráveis ao tema foram contempladas e muitas ações foram

efetuadas no cenário nacional. Essas ações foram muitas vezes influenciadas por eventos internacionais, Como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), o Relatório Delors (1993–1996), a V Reunião do

Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1993) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994).

Todos esses eventos, de uma forma ou de outra, contribuíram fortemente para as políticas de inclusão no Brasil. O que para Godoi:

As Legislações dentro do campo da educação inclusiva são muito melhores estruturadas hoje em dia do que em qualquer outro momento do Estado Moderno.

No cenário nacional, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Os estudantes brasileiros com deficiência passaram a ter a garantia do mesmo atendimento dado aos demais educandos, seguindo também os princípios da carta de direitos humanos e das políticas sociais de promoção da cidadania e democracia:

1. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Estabelecida no ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vem para estabelecer que a educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Ela, tratou a educação especial como "[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, documento on-line). Algumas instituições, porém, encontraram na palavra "preferencialmente" uma brecha na lei, para dessa forma negar a matrícula desse público especial.

2. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Organizado pelo MEC, em 2001, as "Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica"; é um documento que traz um aporte teórico sobre a inserção da Educação Especial na escola regular. Apresentando de maneira mais detalhada informações a respeito dos serviços de apoio pedagógico especializado. Nesse documento a palavra inclusão aparece pela primeira vez em substituição ao termo integração.

3. Plano de Desenvolvimento da Educação

Lançado oficialmente a partir do decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). A criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) significou um importante marco para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Ele tratou dos planos de metas Compromisso Todos pela Educação, com dois principais objetivos para combater a exclusão escolar: o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005) e o Programa Incluir:

Acessibilidade na Educação Superior (2005).

4. Objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Esse documento tem como principal objetivo instruir Estados e Municípios a organizar ações em busca de transformarem suas práticas em ações educacionais inclusivas, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagens desse público nas escolas regulares.

Ele orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo os aspectos descritos a seguir (BRASIL, 2008):

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
- Atendimento Educacional Especializado (AEE).
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar.
- Participação da família e da comunidade.
- Acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e eguipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação.
- Articulação intersetorial na implementação das políticas pública.

5. Diretrizes e normas para a implantação de sistemas educacionais inclusivo

Esse documento vem para estabelecer as normas e diretrizes para implantação, implementação e manutenção da educação inclusiva nos estabelecimentos de ensino regular no nosso país. Tratando do atendimento especializado, dos recursos disponibilizados e serviços, além de orientar quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendiza-

gem nas turmas comuns do ensino regular.

Apesar dos avanços, ainda há muito que ser feito para a verdadeira efetivação desses direitos educacionais. Fato é que, educação inclusiva no Brasil apresenta ainda muitas falhas, necessitando de ajustes para que os direitos garantidos por lei possam fazer o efeito que se deve fazer de fato na vida dos alunos especiais.

Além disso, nem todos os dispositivos dispostos nas leis são cumpridos na prática pelas escolas e faculdades, seja por falta de estrutura, verba ou conhecimento teórico sobre a questão. (godoi)

De acordo com Yasmine Diniz, no site Imagine Educação, os principais desafios enfrentados pela educação inclusiva brasileira são:

1. Comunidade escolar despreparada para lidar com a inclusão.

Sem dúvida nenhuma, uma das grandes barreiras enfrentada pela educação inclusiva no Brasil, diz respeito ao despreparo da comunidade escolar. Isso acontece principalmente pelo fato do nosso país não possuir uma educação voltada à inclusão. Mas, essa transformação de paradigma, exige professores mais preparados para atender as necessidades do ensino inclusivo. Para isso, dentre outras ações, a formação continuada tem um papel fundamental. Nela o saber é construído à medida que as experiências vão se acumulando e as práticas anteriores vão sendo superadas e transformadas em direção a novas descobertas.

2. Infraestrutura escolar que não atende às especificidades da educação inclusiva.

Um outro desafio enfrentado pelo nosso país, nessa questão, é a infraestrutura das instituições. A escola precisa estar devidamente estruturada com rampas, banheiros acessíveis, piso diferenciado e demais medidas de acessibilidade, para que ela possa desenvolver o ensino-aprendizagem de alunos especiais. O que infelizmente, quase nunca é cumprido, principalmente em escolas públicas.

3. Preconceito

Parece exagero, mas não é, infelizmente o preconceito é uma dura realidade enfrentada pela educação inclusiva no Brasil. E ela acontece, muitas vezes, por falta de conhecimento, informação e respeito por parte da comunidade escolar. A falta de representatividade desse público em altos cargos, a pouca visibilidade dada a pessoas especiais no Brasil, fomenta este tipo de preconceito. E em ambientes escolares, o preconceito e a segregação dá lugar ao bullying. Somente, com políticas efetivas que garantam a inclusão, este tipo de comportamento que ainda permeia a sociedade será extinto.

4. Déficit de profissionais especializados

Existe um déficit de profissionais especializados para atender o público da educação inclusiva nas escolas brasileiras, o que causa sobrecarga dos profissionais e acúmulo de funções que não são as deles. Dessa maneira, os profissionais especializados se sentem sobrecarregados, já que precisam desempenhar mais de um papel nesse processo.

Não haverá uma efetiva inclusão sem que os alunos tenham ao seu lado um profissional especializado, disponibilidade de materiais, ambiente preparado e comunidade escolar aberta para recebê-los.

A Legislação brasileira compreende que, além da criação de serviços e da oferta de profissionais especializados, novas tecnologias e novos instrumentos que facilitem a compreensão dos estudantes devem ser incorporados à escola (BRASIL, 1996).

Tornar uma escola inclusiva requer, sem dúvida nenhuma, transformar a cultura escolar, de maneira a mudar a visão da homogeneidade para a diversidade. Pois é necessário que ela acredite que todos, sem exceção, podem aprender.

Mas afinal, por que a discursão desse tema é tão importante? Segundo a Unesco, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, quase um bilhão de pessoas no mundo são portadores de alguma deficiência. E as crianças representam cerca de 10% desse contingente. Estima-se que no nosso país, cerca de 24% da população tem algum tipo de deficiência.

A escola, na maioria das vezes, representa o primeiro contato social dessas crianças fora da família, por essa razão, ela precisa estar preparada para atender essa grande demanda.

5. Mas afinal, qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva?

Sim, existe diferenças entre elas. Embora ambos busquem dar melhores oportunidades educacionais para pessoas com deficiência, a educação especial trata-se da utilização de ferramentas didáticas específicas para melhorar o aprendizado e atender as limitações desses alunos, mas sem necessariamente propor a integração deles com a sociedade, em escolas próprias para pessoas com deficiência.

Na educação inclusiva, busca-se aliar a educação regular com a educação especial, ou seja, promove a inserção de crianças com algum tipo de deficiência no ambiente de escola convencional.

É necessário entender que, num ambiente de inclusão, todos saem ganhando. Uma instituição que valoriza a diversidade beneficia tanto os alunos com necessidades especiais, como os demais, que aprendem a conviver com as diferenças, a respeitar as limitações e o tempo do outro. Contribuindo para formar jovens e adultos mais bem resolvidos e, provavelmente, com mais empatia em relação aos outros. Também é uma maneira de combater o bullying e o preconceito na sua raiz. Sendo assim, um ambiente de inclusão oferece a toda comunidade escolar, uma visão de mundo diferenciada, fazendo com que os alunos enxerguem mais amplamente o mundo, a si mesmo e o outro.

Mas é necessário entender que, incluir não significa necessariamente usar as mesmas estratégias de ensino para todos os alunos. É imprescindível, adaptações nos materiais e diversificação de estratégias. Partindo, sem dúvida nenhuma da construção de um Projeto Político Pedagógico integrador, de forma a garantir a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento a todos os alunos. Pois cada um aprende da sua maneira, e cada ser é particular.

Segundo Roberta Bencini (Nova escola, 2003, pag): "Ninguém é igual a ninguém. Cada pessoa tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural. É assim na vida, é assim na escola"

A escola deve ser um lugar onde todas as crianças devem ter as mesmas oportunidades do conhecimento, mas com estratégias de aprendizagens diferenciadas. Para isso, é necessário, romper com arcaicos pensamentos que valorizam e privilegiam determinadas qualidades em detrimento de outras. Cada criança possui suas particularidades, ela é fruto do meio, vêm de famílias diferentes, de realidades diversas. São resultados de suas experiências. Sendo assim, tudo é uma questão de respeitar as diferenças, não há certo ou errado, melhor ou pior.

Toda criança apresenta um ritmo único no processo de aprendizagem, e em especial, a criança com deficiência. Portanto, a instituição de ensino não pode, jamais, cair no erro de achar que incluir, é tratar todos do mesmo modo e trabalhar com todos utilizando as mesmas estratégias.

Para que haja uma inclusão verdadeira, no espaço escolar, se faz necessário partir da elaboração de um projeto de ensino que estabeleça como objetivo central, atender todos os alunos, independente da capacidade que eles venham a apresentar. Respeitando seus tempos, ritmos e limitações físicas e/ou intelectuais. Dando espaço a um ambiente em que todos são tratados com igualdade, com as mesmas oportunidades e com estratégias de ensino aplicadas de forma particular.

Ainda é importante destacar que a Unesco, no seu relatório, feito pela Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI, traz os quatro pilares sobre os quais a educação deve estar baseada:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver;
- Aprender a ser.

A educação deve estar firmada nesses quatro pilares, para que dessa forma a aprendizagem aconteça por meio das várias possibilidades de desenvolvimento e que favoreça a igualdade de oportunidade no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida nenhuma, há ainda, um longo caminho a ser percorrido pelas escolas brasileiras, na direção de uma educação para inclusão. Cada vez mais, se faz necessário discutir o tema, propor soluções e elaborar estratégias que venham favorecer uma educação igualitária, em que todos tenham acesso as mesmas oportunidades.

Por fim, o tema educação inclusiva é bastante amplo e com grandes desafios, por essa razão, sem enfrentar de maneiro corajosa suas dificuldades, dificilmente o cenário da educação para inclusão irá modificar, continuaremos a patinar no gelo sem chegar a lugar algum. Se faz necessário, preparar a comunidade escolar para lidar com a inclusão, melhorar a estrutura das instituições para receber esses alunos, eliminar preconceitos e investir em profissionais especializados para que esses possam trabalhar de maneira tranquila e sem sobrecarga de funções. É necessário ainda, entender que os projetos nessa área, precisam necessariamente englobar as dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. E deve envolver esses diferentes atores, que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede, onde cada um tem uma atuação importante e seu papel imprescindível.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: TRAGETÓRIA E DESAFIOS ATUAIS

REFERÊNCIAS

Educação inclusiva Lopes, Joseuda Borges Castro; Lopes, Daiane Duarte; Leite,

Vania Aparecida Marques; Chequim, Caroline Corrêa Fortes

Cada um aprende de um jeito (novaes-

cola.org.br)

Os desafios da educação inclusiva | Educaethos

INCLUSÃO – REVISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria da Educação

Especial, out. 2005; jan./jul. 2010.

INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO. Currículo, conhecimento e cultura. Ministério da Educação, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES

EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, maio 2002.

O PAPEL DA LINGUAGEM DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

REGIANE DE SANTANA SANTOS E SANTOS

Esse artigo pretende buscar informações a respeito do papel da linguagem de Libras na Educação Inclusiva, trazendo alguns elementos de contribuições para análise de estudo que são realizados com crianças surdas, que estão em processo inicial de ensino aprendizagem, aproximando o papel da linguagem de libras na Educação Inclusiva. Essa pesquisa abrange um pouco da história de alguns alunos deficientes auditivos na Educação Infantil e depara-se com um grande desafio: O que ensinar? Como ensinar? Como seria essa comunicação? Percebe-se então que, as mãos comunicam e essa comunicação se dá por meio da Língua de Sinais, mas como entender cada sinal, ou, até mesmo, como aprender essa língua? Chega-se à conclusão de que as mãos falam e percebe-se humildemente o quanto ainda é necessário aprender sobre o que silenciosamente as mãos podem expressar e/ou comunicar.

Palavras-Chave: Comunicação; Educação Inclusiva; Libras.

INTRODUÇÃO

O saber não está em uma só pessoa, mas na troca que se faz com o outro e, quando nos dispomos a ser participantes, tudo fica mais fácil, podendo chegar ao que é o desejo maior entre duas pessoas: a possibilidade da comunicação.

Nos dias atuais é forte a ideia de que os primeiros anos de vida de uma criança constituem um período privilegiado para a aprendizagem, por assim entender, cabe à pré-escola, na educação infantil o papel de sistematizadora do conhecimento científico, tornando-o acessível à criança pequena e envolvendo-a de forma mais prazerosa. Todo esse aprendizado não termina aí, mas é um bom começo.

É certo que a história da pré-escola é marcada por percalços e indefinições. Contudo é possível identificar, uma preocupação específica com a educação das crianças de 0 a 6 anos e especificamente a trajetória da pré escola voltada às crianças surdas.

Sabe-se que a pré-escola das crianças surdas esteve historicamente muito distante das questões genuinamente pedagógicas.

Amparados por uma compreensão clínico-terapêutica da surdez, educadores de surdos já algum tempo advogavam à vinda precoce de crianças para a escola, mas para uma escola, na qual a preocupação maior era a reabilitação de orelhas deficientes e não o processo ensino-aprendizagem dessas crianças pequenas.

Portanto, é um desafio grandioso iniciarmos uma reflexão sobre um projeto na área de Educação Infantil, objetivando uma educação bilíngue, aproximando o aluno e especialmente o professor numa relação prazerosa com a Educação Inclusiva, nos moldes idealizados pelos estudiosos da área em suas últimas propostas, como também, respeitar as especificidades desses alunos: sua língua, seus anseios, sua relação familiar, etc.

A importância das Libras, a garantia de sua aquisição e a utilização da mesma vem sendo reconhecida como um caminho necessário no atendimento na Educação Inclusiva de alunos surdos.

É por isso que pretende se percorrer esse caminho tentando alcançar alguns objetivos importantes na educação infantil para alunos surdos.

A SURDEZ E O SURDO NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS SURDOS

Faz-se necessário salientar na introdução deste capítulo, a questão da surdez, dada à sua universalidade, isto é, sendo a surdez uma disfunção biofisiológica, que consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons.

Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição (leve, profunda, congênita, pré-linguística, etc).

A educação de crianças surdas tem sido vista como uma meta a ser alcançada, visto que as tentativas educacionais feitas até o momento não têm se mostrado suficientemente eficientes (salvo algumas experiências) para fazer com que as crianças e adolescentes surdos possam atingir o mesmo desenvolvimento acadêmico, social, e profissional, que os ouvintes.

A preocupação em atingir uma educação verdadeira, ou seja, fazer com que estas crianças e adolescentes possam fazer uso de todas as suas capacidades, tornando-se indivíduos surdos íntegros, participantes dos fatos do mundo que os cerca, relacionando-se com outros indivíduos, sejam surdos ou ouvintes, em igualdade de condições.

Diversos estudos levantam questões sobre aspectos que permeiam este aprendizado e pode-se observar que muitos deles levantam hipóteses e fazem análises que convergem para um ponto em comum: onde reside o motivo do fracasso escolar das crianças e adolescentes surdos?

Por muito tempo acreditou-se que o fracasso escolar vivido pelas crianças surdas

estava relacionado à própria surdez. Melhor dizendo, acreditava-se que a surdez causava um déficit cognitivo responsável, então, pela dificuldade escolar.

Hoje, entretanto, podemos entender que não é esta a realidade. Os surdos têm potencialmente as mesmas capacidades que os ouvintes para o desenvolvimento da língua escrita, para o raciocínio lógico e outras habilidades necessárias para o aprendizado, mas para que isto ocorra, suas necessidades particulares (por ter uma perda auditiva, por não ter acesso à língua oral da mesma forma que as crianças ouvintes, por captar o mundo de forma diversa dos ouvintes) devem ser consideradas e respeitadas.

Estudos sobre o desenvolvimento da língua escrita (LIST, 1990; SVARTHOLM, 1994; DAVIES, 1994) demonstraram que este processo só ocorre se tiver como base um conhecimento prévio de linguagem, ou seja, que essa aprendizagem se baseie no desenvolvimento anterior de uma primeira língua, que no caso dos ouvintes, é a língua oral. Isto não quer dizer que a escrita seja uma mera transposição da língua oral, mas que somente a partir de uma primeira língua poderemos lidar com a cadeia de significações que envolvem um texto escrito. Mas, para os surdos, qual seria esta primeira língua?

Para (LIST, 1990), os surdos, apesar de rodeados pela língua escrita desde seu nascimento, mostram-se em desvantagem se comparados com a população de ouvintes pois, apesar da língua escrita ter suas particularidades e características próprias, é baseada num sistema alfabético que, por sua vez, é derivado dos sons da fala, língua de difícil acesso aos surdos.

Portanto, acreditamos num trabalho de valorização da língua do próprio surdo que é a Língua de Sinais devidamente já reconhecida no nosso país e sobre este assunto falaremos mais adiante, vários autores preocupados com a educação dos surdos no Brasil, procuraram identificar tais problemas (FERNANDES 1989, TRENCHE 1995 e MELO 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (GÓES 1996 e LACERDA 1996).

A IMPORTÂNCIA DA PRÉ-ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

"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, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (LEI 9394/96, artigo 29).

Para pensar a importância da pré-escola no desenvolvimento infantil se faz necessário partir de dois pontos relacionados à Psicologia e a Pedagogia, visto que as duas áreas se integram nos estudos realizados sobre a educação infantil.

Os estudos de Piaget, relacionados ao desenvolvimento cognitivo e a gênese da inteligência, foram utilizados como "guia" para a compreensão das crianças pequenas.

Atualmente, depois de várias pesquisas sobre o tema do desenvolvimento cognitivo soma-se ainda os aspectos afetivo social e motor, de tal maneira que a criança desde os primeiros momentos da vida, é um ser humano completo em desenvolvimento, que tem necessidades e capacidades próprias, que devem ser respeitadas e desenvolvidas.

Uma outra questão, relacionada ao desenvolvimento, trata-se da articulação entre desenvolvimento e aprendizagem, ideias fundamentada em Vygotsky.

Dessa forma, pode-se afirmar que a criança começa a aprender desde sua primeira semana de vida. A aprendizagem, então desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

Diversas pesquisas permitem enfatizar que o desenvolvimento da inteligência, da personalidade e do comportamento social nos seres humanos ocorre mais rapidamente durante os primeiros anos de vida.

A ênfase no desenvolvimento cognitivo começou a abrir espaço para uma preocupação com outros aspectos do desenvolvimento, ou seja, os aspectos afetivo-sociais, dos quais não poderia estar dissociado.

Nesse sentido, substitui-se a concepção de criança pequena como um vir a ser, para compreendê-la protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem, capaz de expressar seus sentimentos e necessidades. Desde sempre, é uma cidadã que participa e interage com a sociedade.

É esta concepção de criança que está presente no RCNEIs. (1998).

Essa perspectiva demanda novas posições em relação à prática pedagógica.

Em todas as atividades humanas, articulam-se diferentes sistemas biológicos, psicológicos e sociais. Isto significa que cada pessoa tem uma maneira particular de ser e estar no mundo e de relacionar-se com a realidade, este esquema é construído e desenvolvido especialmente durante os seis primeiros anos de vida.

Diversos estudos indicam que as crianças vão construindo suas matrizes de comunicação e aprendizagem a partir da interação com os adultos, com outras crianças e com objetos, por meio da exploração e da comunicação.

A educação infantil parece ter então,

um caráter indispensável como espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

A construção de conhecimentos e a expressão de sentimentos acontece, principalmente, por meio da expressão corporal, que se sobrepõe à fala, nos primeiros anos de vida.

A importância do movimento como forma de expressão revela que além da dimensão cognitiva, relacionada a ação direta sobre o meio físico, existe uma outra dimensão: a afetiva que é demonstrada nos gestos que a criança faz. O movimento torna-se assim, um importante instrumento da aprendizagem.

A aquisição gradual da linguagem e de seu uso é um dos elementos que vai delinear o mundo objetivo e subjetivo da criança pequena, pois a capacidade simbólica amplia os recursos de que ela dispõe para se utilizar da linguagem.

A linguagem é vista como elemento de formação do sujeito, porque ela colabora na integração desse sujeito com os outros e ela também faz parte da ação da criança, da construção de muitos conhecimentos e de desenvolvimento do pensamento.

A linguagem torna-se elemento integrador do sujeito no mundo e dessa forma, a educação infantil é um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil.

No presente trabalho mostra-se interesse com a linguagem das crianças surdas, motivo do subtítulo seguinte.

O PAPEL DA LINGUGAGEM EM CRIANÇAS SURDAS

Diferentes perspectivas assumidas ao papel da linguagem no funcionamento humano levam naturalmente a diferentes interpretações. Busca se destacar algumas considerações importantes referentes à linguagem em casos de surdez.

A linguagem permite ao homem estruturar seu pensamento, traduzir o que sente, registrar o que conhece e comunicar-se com outros homens. A linguagem marca o ingresso do homem na cultura, construindo-o como sujeito capaz de produzir transformações.

O valor fundamental da linguagem está na comunicação social, em que as pessoas fazem-se entender umas pelas outras, compartilham experiências emocionais e intelectuais e planejam suas vidas e da sua comunidade.

A linguagem permite a comunicação ilimitada acerca de todos os aspectos da realidade, permite também reinventar o mundo cultural. Graças a linguagem, a criança pode aprender sobre o mundo, pode também socializar-se, adquirir valores, regras e normas sociais e, dessa forma, aprender a viver em comunidade.

A linguagem permite à criança obter explicações sobre o funcionamento das coisas e do mundo e sobre as razões do comportamento das pessoas.

Se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada, e de um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará. Confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.

A linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela também tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente.

Tendo em vista o exposto até aqui referente a linguagem quero destacar como referência a abordagem Vygotskyana do desenvolvimento do sujeito na aquisição da linguagem.

A linguagem – como já vimos, tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência, ou seja, ela não pode ser reduzida meramente a um instrumento de comunicação.

Pensamento e linguagem não são, pois, processos paralelos e independentes, mas afetam-se reciprocamente. A relação entre pensamento e linguagem se constitui em um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa (Vygotsky, 1993).

Assumindo esse estatuto especial da linguagem em sua relação com o pensamento, a falta da linguagem acarretará graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. E se a linguagem exerce um papel mediador na relação com o mundo e fundamental na construção da subjetividade, como se dará a construção da linguagem para a criança surda?

Segundo Lúria (1986), os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem incluem o conjunto de interações entre a criança e o ambiente, podendo os fatores externos afetar esses processos, positiva ou negativamente. Torna-se, pois, necessário desenvolver alternativas que possibilitem às crianças surdas, meios de comunicação que as habilitem a desenvolver seu potencial linguístico.

Vygotsky (1993), coloca que o acesso pleno do aprendiz aos códigos de uma língua e esta pode ser plenamente aprendida pela criança desde cedo quando exerce suas primeiras interações com o grupo social.

Alguns pesquisadores desde o século XVIII, argumentavam-se, que o atraso de desenvolvimento do surdo, seu acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato devido seus déficits relacionados à audição, o levavam há uma capacidade linguística limitada.

O desenvolvimento da criança surda deve ser compreendido como um processo social, e suas experiências de linguagem concebidas como instâncias de significações e de mediação nas suas relações com a cultura nas interações com o outro.

A criança nasce imersa na linguagem, o modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação à língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições propícias à expansão das relações interpessoais e intrapessoais.

Os problemas tradicionalmente apontados como característicos da criança surda são produzidos na maioria das vezes por condições sociais.

A partir das contribuições de Vygotsky, consideremos uma visão de sujeito psicológico como "organismo que interage com o meio (ou se adapta a este), a atenção é predominantemente posta no deficiente auditivo, em sua deficiência orgânica. Porém, quando o sujeito psicológico é concebido em sua constituição nas relações sociais, o foco se desloca para a pessoa surda enquanto participante da cultura".

Importa, então, considerar sua subjetividade, construída principalmente em função das experiências de linguagem que tem nos relacionamentos com outros: ouvintes ou surdo e, da imagem de surdo que circula no grupo social.

A capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e do uso das línguas orais, como é o caso da língua portuguesa. Sabe-se que quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão as dificuldades educacionais, caso não receba atendimento adequado.

Com as mudanças propostas pela Lei nº 9394/96, a educação infantil, embora não obrigatória, passa a constituir a primeira etapa da educação básica, a ser ofertada pela rede de ensino municipal.

O aprendizado de línguas configura-se como componente curricular a ser desenvolvido com crianças surdas, pois, faz-se, necessária, por conseguinte, a utilização de alternativas de comunicação que possam propiciar um melhor intercâmbio, em todas as áreas, entre surdos e ouvintes. Essas alternativas devem basear-se na substituição da audição por outros canais, destacando-se a visão, o tato e movimento, além do aproveitamento dos resíduos auditivos existentes.

Face ao exposto, observa-se que a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando é claro de um trabalho especializado e consciente para que o surdo adquira sua própria língua – LIBRAS.

A aquisição da LIBRAS desde cedo na pré-escola é um grande desafio, envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e reconhecimento da criança surda enquanto sujeito que tem potencialidades, participante da sociedade capaz de ir em busca de seus ideais.

LÍBRAS – A LINGUAGEM DE SINAIS

Todas as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos sobre a aquisição das Línguas de Sinais evidenciam que essa pode ser comparada à aquisição das Línguas Orais em muitos sentidos.

É bom enfatizar que a Língua de Sinais é como todas as línguas ela é natural, isto é, ela é por definição natural. Dessa forma, considera-se que a LIBRAS é ou deve ser a Língua materna dos surdos não porque é a Língua Natural dos surdos mas sim porque, tendo os surdos bloqueios para a aquisição espontânea de qualquer Língua natural oral, eles sim é que só vão ter acesso a uma língua materna que não seja veiculada através do canal oral auditivo.

A Língua de Sinais são, pois, tão naturais quanto as orais para todos nós e, para os surdos. Os surdos são pessoas e, como tal, são dotados de linguagem assim como todos nós.

Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, consequentemente, os outros e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais.

Eles possuem um potencial, falta-lhes o meio. E a Língua Brasileira de

Sinais é o principal meio que se lhes apresenta para "deslanchar" esse processo.

A Língua de Sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais às comunidades surdas dos países que as utilizam.

Assim como as línguas faladas, as línguas de sinais não são universais: cada país apresenta a sua própria língua.

No caso do Brasil, a LEI nº 10.436, de Abril de 2002, dispõe e reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão objetiva e de utilização corrente das comunidades surda.

A Língua de Sinais apresenta-se também, numa modalidade diferente das línguas oral-auditivas; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessa língua não é estabelecida através do canal oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço.

A diferença na modalidade determina o uso de mecanismos sintéticos específicos diferentes dos utilizados nas línguas orais

Quanto aos aspectos estruturais da língua de sinais, há dois fundamentais:

1 – estabelecimento nominal e a pronominalização; 2 – a concordância verbal.

Os sujeitos e objetos podem ser estabelecidos em um ponto no espaço de sinalização, quando isso ocorre, há um estabelecimento nominal e a pronominalização. Este estabelecimento é completamente espacial e é fundamental para a concordância verbal, principalmente com referentes presentes.

No entanto, é por meio da Língua de Sinais que a comunicação das pessoas surdas acontece com mais rapidez e eficiência entre as pessoas que dela fazem uso.

A LIBRAS é independente da Língua Portuguesa. Quanto mais cedo uma pessoa surda aprender a Língua de Sinais, mais facilmente ela terá conhecimento de mundo e mais rápida será a sua aprendizagem.

Faz-se necessário, explicitar algumas concepções no que se refere à Língua de Sinais, Surdo e Surdez.

Muito do que será dito está contemplado nos pressupostos básicos do bilinguismo de educação de surdos (já comentados anteriormente). Partimos do pressuposto que a Língua de Sinais é uma língua completa e a única capaz de propiciar a entrada dos indivíduos surdos na linguagem e que à criança surda deve ser dado o direito de adquirir uma primeira língua, de constituir-se como sujeito linguístico da mesma maneira como esta oportunidade é oferecida à criança ouvinte.

O fato da maioria das crianças surdas serem “frutos” de famílias ouvintes, impõe a necessidade de que elas sejam expostas à Língua de Sinais em um ambiente que valoriza esta língua. Isto porque suas famílias pouco conhecem de surdez, e da língua própria do surdo.

Este ambiente poderá ser em uma escola de surdos, em que a Língua de sinais é valorizada e na qual trabalham adultos surdos como monitores ou instrutores e, principalmente, modelos positivos com quem a criança pode se identificar.

A Língua de Sinais, adquirida como primeira língua (L1) será utilizada pelas crianças como instrumento necessário para que possam realizar uma leitura do mundo de forma singular, refletindo e comparando com os outros; para a aquisição de conteúdos curriculares, no conhecimento de sua cultura e na comunicação entre crianças e seus colegas, professores, equipe da escola e com os seus pais.

Esta primeira língua será a base para o aprendizado de outras línguas, incluindo aqui o português, tanto em sua modalidade escrita e se possível oral.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PENSANDO A INCLUSÃO

Até a primeira metade deste século, o panorama educacional foi dominado pelo que poderíamos chamar de um conceito dualista de educação: o ensino regular e a educação especial.

Sob esta perspectiva as pessoas eram deficientes por causas exclusivamente orgânicas, produzidas por distúrbios do desenvolvimento, o que dificilmente poderia ser modificado.

Neste sentido, a classificação tinha como objetivo definir qual o melhor lugar para cada aluno, no sentido de compor as classes mais homogêneas possível.

A classificação e a rotulação dos alunos possibilitavam a formação de classes homogêneas. A capacidade e a possibilidade de êxito dividia os alunos entre os normais e outra categoria, dos deficientes, para a qual foram criadas as classes e escolas especiais, Deste modo, foi se configurando um sistema tangencial de educação, a especial.

A partir dos anos sessenta, período em que podemos situar as origens do movimento de integração escolar e especialmente nos últimos anos produziu-se, no Brasil, um movimento de enorme força que impulsionou uma profunda modificação na concepção da deficiência e da educação especial.

As escolas regulares passaram a ter a tarefa de educar a todos os alunos, apesar das diferenças, incapacidades e interesses que eles apresentassem. A obrigatoriedade da oferta de educação para todos levou a uma reavaliação da função e organização das escolas que deveriam ser mais abrangentes, ou seja, integradora e não excludentes.

Nessa perspectiva, a primeira contribuição da educação especial, no contexto da educação geral, vem sendo a de impor uma

discussão ética a respeito da escola para todos como uma questão de direitos humanos.

A integração, defendida pela equipe da educação especial, vem produzindo efeitos positivos tanto individuais como sociais.

Essa não tem sido uma tarefa simples, pois envolve lidar com mitos, emoções, motivações, responsabilidades, compromissos, valores e atitudes do sujeito em relação ao outro.

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

A Declaração de Salamanca, proclamada na Espanha, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conclama a

Universalização do ensino e advoga a educação de qualidade para os alunos que apresentam dificuldades de escolarização, decorrentes de suas condições individuais, econômicas ou socioculturais.

A partir da Declaração de Salamanca, a palavra inclusão tomou conta do mundo inteiro, Mais uma vez, a educação especial vem provocando a discussão desse assunto, embora inclusão não afete somente essa área. A inclusão exige, sim, a reestruturação do sistema educacional como um todo.

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

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

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

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

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

Com base nesses dispositivos político-filosóficos e nos dispositivos da legislação brasileira, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação básica. Essas Diretrizes incluem os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, e que demanda a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.

O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz:

"Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso".

No campo pedagógico e linguístico além do campo clínico-terapêutico, numa perspectiva integracionista, o respaldo filosófico, legal e político educacional é destacado nos seguintes documentos:

Documentos orientadores no âmbito internacional:

- Declaração Universal dos direitos Humanos (1948);

- Declaração de Jomtien (1990);

- Declaração de Salamanca (1994), resultante da "Conferência Mundial sobre as necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade" (1994);

- Convenção da Quatemala (1999);

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

- Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que garante, em seu artigo 208, inciso III, "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino";

- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);

- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);

- Política Nacional de Educação Especial (1994);

- Plano Decenal de Educação para Todos (1994);

- Lei de Diretrizes e Bases para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);

- Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999);

- Plano Nacional de Educação (2001);

- Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (2001);

- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Assim, a integração do aluno surdo no sistema regular de ensino, entendida como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calcada nos direitos humanos, constitui uma tendência que vem acentuando nestes últimos anos.

Considerando que a meta atual da educação dos portadores de deficiência auditiva, passou a enfocar também, o aspecto acadêmico e linguístico, as diretrizes que tem sido traçadas conduzem à seguinte conclusão:

- a educação de surdos deve desenvolver-se, preferencialmente, na rede regular de ensino;

- o conteúdo programático a ser desenvolvido é o mesmo do ensino regular;

- a orientação educacional permite o acesso, pelo aluno, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa;

- a reabilitação é parte do aprendizado de Língua Portuguesa, em sua modalidade oral, própria, principalmente, para o caso de alunos que iniciaram sua educação na faixa etária de zero a seis anos;

- a aprendizagem da modalidade oral e principalmente da modalidade escrita do Português constitui tarefa cotidiana dos professores de classe especial, da sala de recurso e de classe comum do ensino regular.

Sabe-se que a integração do portador de deficiência auditiva no sistema regular de ensino é um processo individual (para o aluno) e uma reorganização institucional (para a escola).

Em se tratando do aluno, faz-se necessário estabelecer para cada caso, o momento oportuno, para que ele comece a frequentar a classe comum do ensino regular. Sob o aspecto institucional/organizacional é necessário:

Capacitação sistemática e progressiva do corpo docente, administrativo e técnico local como fator essencial;

Participação da comunidade escolar na seleção da escola, de modo que ela se identifique como uma escola integradora/inclusiva;

Sensibilização e conscientização sistemática do corpo discente e de seus familiares, de modo a orientar e preparar a integração/inclusão e a favorecer o exercício da interdependência e da reciprocidade na comunidade escolar;

Instalação de uma sala de recursos, com professor especializado, para propiciar apoio e atendimento ao aluno e demais membros da comunidade escolar;

Provimento de sala de recursos com materiais didático-pedagógicos necessários para o acesso do aluno ao currículo;

Adaptações físicas e outras, necessárias para o acesso do aluno á escola: sinais de trânsito, mobiliários e equipamentos, que devem ser gradativamente providenciados com o apoio da comunidade;

Acompanhamento sistemático do trabalho por coordenadores e técnicos especializados, inclusive, em LIBRAS e intérpretes;

Redução do número de alunos da classe comum.

A família, primeiro berço educacional do ser humano, possui algumas obrigações convencionalmente estabelecidas no seio das sociedades às quais pertencem. Em nos-

sa sociedade, ocidental, alguns papéis que lhe cabem são claramente demarcados inclusive em documentos legais, como por exemplo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Constituição de 1988.

Nos dois documentos é possível verificar aspectos comuns quanto ao papel da família no crescimento e desenvolvimentos de seus filhos, como por exemplo: garantir a escolarização; garantir uma criação voltada para a cidadania e uma vida digna; garantir carinho, proteção e afeto.

No entanto, nem sempre estes papéis são cumpridos à risca em muitas sociedades e muitas vezes as crianças por vários problemas, acabam sofrendo a falta de apoio por parte da família em processo de escolarização e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994), diz em suas diretrizes de ação nos níveis nacionais, no artigo 58:

Os Ministérios da Educação e as escolas não devem ser os únicos a perseguir o objetivo de dispensar o ensino a crianças com necessidades educativas especiais. Isso exige também a cooperação das famílias e a mobilização da comunidade(...)

E continua no artigo 61:

Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e de apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (...) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos.

Em se tratando de crianças surdas, 90% delas são filhas de pais ouvintes, portanto, essas famílias em sua grande maioria não tiveram experiências com a surdez, no entanto esse quadro vai desencadear sentimentos e atitudes desfavoráveis, acarretando então expectativas muitas vezes irreais ao desenvolvimento global e á integração social de seus filhos.

A grande preocupação da família em relação ao filho surdo é a expectativa do desenvolvimento de linguagem oral como instrumento convencional de comunicação em nossa sociedade no dia-a-dia. Mas a fala oral, para a pessoa surda deve ser vista como uma possibilidade e não como uma necessidade.

A orientação às famílias tem importância fundamental na elaboração e modificação de sentimento e atitudes inadequadas, ajudando assim o desenvolvimento global das crianças surdas.

Cada família deverá ser estimulada e automaticamente estimular seu filho à participar de todos os momentos interativos possíveis, estabelecendo uma comunicação que facilite e possibilite esta interação entre pais e filhos, entre família e escola, comunidade surda e ouvinte e com o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão da importância do papel da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo, e de que a surdez não impede sua capacidade linguística desde que numa modalidade em que a criança não tenha nenhuma restrição em percebê-la, faz com que a família comece a perceber aquela criança com futuro e, portanto, plenamente humano.

Esta concepção de surdez e da importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento do surdo é vital para o sucesso escolar e profissional futuro, e estará nas mãos dos profissionais que darão as primeiras informações e orientações aos pais, que precisam estar convencidos de sua plausibilidade.

A partir deste ponto, a educação Bilíngue terá início, com a convivência da criança e da família com a comunidade de surdos, e a Língua de Sinais sendo a primeira língua desta criança. Os pais estarão livres para serem pais, criando seu filho como uma criança plena de possibilidades.

Na Educação Infantil, o professor, seja surdo ou ouvinte, desenvolverá suas atividades na Língua de sinais, e a escrita será apresentada como o é para as crianças ouvintes: através de histórias infantis, contadas em Língua de Sinais, deixando a curiosidade infantil fazer as relações iniciais entre a língua escrita e a de sinais, etc.

À medida que a criança cresce, estas relações serão cada vez mais trabalhadas no sentido de mostrar a diferença entre estas duas línguas, às quais a criança está sendo exposta.

O sentido de se pensar numa escola para crianças surdas na Educação Infantil, é necessário, levar em consideração a aquisição de uma primeira língua que garanta as relações da criança com seus pais, seus irmãos, seus colegas, com o mundo que a cerca, para que uma segunda língua possa ser adquirida posteriormente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS DO SEMINÁRIO, 1 a 3 de setembro.1999, Rio de Janeiro: Educação, Trabalho & Surdez. INES, 1999.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. A fundamentação filosófica. Coordenação geral SEESP/ MEC – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil – Pós –LDB: Rumos e Desafios. Autores Asso-

ciados. UFSCAR, 2001.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. Scipione, 1997.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Linguagem, Surdez e Educação. São Paulo:

Autores Associados, 2002.

HARRISON, Kathryn M. P. e LODI, Ana Claudia B. e MOURA, Maria Cecília de. Escolas e Escolhas: Processo Educacional dos surdos. São Paulo: Roca, 1997.

SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez – Brasília: SEESP/MEC, Ministério da Educação. Secretaria do Estado da Educação, 2004.

SACKS, Oliver. Vendo Vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. O deficiente entra na escola, elementos para um trabalho pedagógico, São Paulo: 1989.

_____. O deficiente auditivo entra na escola – Diretrizes da Educação Especial, São Paulo: 1989

SKLIAR, Carlos. A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre:

Mediação, 1998.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre psicologia e a educação.

Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. Atualidades da Educação bilíngue para surdos. Porto Alegre:

Mediação, 1998.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins fontes, 1991.

ZWAWSKI, Maria Paula. O corpo e o movimento da criança de 0 a 6 anos.

Revista do Professor de Educação Infantil, nº 31.

JOGOS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

ROBERTA DE FREITAS LEAL STANZANI

RESUMO:

Esta pesquisa se propõe a compreender a importância do teatro, das artes, da literatura e os incentivos apresentados, desde as fases iniciais, promovendo o interesse a leitura e desenvolvendo o pensamento criativo. Será possível estabelecer as ligações resultantes da leitura na evolução do cidadão. A importância da aplicação de metodologias que estimulem a curiosidade e não abordar a leitura apenas como uma obrigação dentro do âmbito escolar, pelo contrário, que a leitura se estenda no ambiente familiar social, e sendo uma ferramenta da construção de personalidade e intelecto da criança, favorecendo também, o conhecimento é uma forma de ampliar os conhecimentos em diversos assuntos, inclusive a diversidade cultural e social, promovendo mais respeito e harmonia para uma nova geração. Esta pesquisa foi possível por estudos bibliográficos de referências importantes de autores diversos que enriquecem o conhecimento e possibilitam a melhor compreensão e desenvolvimento deste.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Leitura; Teatro; Aprendizado.

THEATRICAL GAMES IN CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPORTANCE OF STORY-TELLING

ABSTRACT: (This research aims to understand the importance of theater, arts, literature and the incentives presented, from the initial stages, promoting interest in reading and developing creative thinking. It will be possible to establish the connections resulting from reading in the evolution of the citizen. The importance of applying methodologies that stimulate curiosity and do not approach reading only as an obligation within the school environment, on the contrary, that reading extends into the social family environment, and being a tool for building the child's personality and intellect, also favoring knowledge and a way to expand knowledge on various subjects, including cultural and social diversity, promoting more respect and harmony for a new generation. This research was made possible by bibliographical studies of important references by different authors that enrich knowledge and enable a better understanding and development of it.

KEY-WORDS: Arts; Reading; Theater; Apprenticeship.

1 INTRODUÇÃO

A contação de história só tem se adaptado ao longo dos tempos e ao cotidiano das pessoas, mas a essência permanece a mesma. Em nossa cultura, essa prática também existe. Desde os indígenas que foram os primeiros habitantes do Brasil que conservam até hoje o hábito de contar histórias. É uma forma de comunicação entre as pessoas e tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança. A partir da barriga da mãe, já é possível contar histórias, pois dessa forma o vínculo materno torna-se ainda maior.

O trabalho é elaborado para ser abordado mediante a metodologia cientifica que ao longo dos estudos busca trazer teóricos e autores para o desenvolvimento e os fundamentos desse trabalho de conclusão, assim, diante do teórico cientifico os conteúdos ganham vida mostrando a importância de prática a leitura e escrita na sala de aula da educação infantil colocando como principal objeto de pesquisa a contação de histórias.

A pesquisa em si ao se aborda sendo bibliográfica reflete de levantamento sobre uma bibliografia já existente, em livros, monografias, artigos, publicações avulsas. (LAKATOS, 1992).

A contribuição do ato da leitura na educação infantil é muito importante, onde através da literatura as crianças começam a aprender e desenvolver aspectos sociais e culturais, a contação de histórias possibilita que as crianças comecem a entender um mundo prazeroso e valioso, por isso os atos de ler histórias para os alunos estimulam as habilidades que através do desenvolvimento despertam o emocional que reflete o diálogo na literatura infantil. Para Abramovich (1989, p. 18); a literatura infantil é necessária para contribuir para o imaginário das crianças que por meio da sua importância conseguem entender e relatar as histórias oralmente onde começa o despertar da escrita.

Este trabalho pretende discutir a importância do ensino de Arte (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) adquiriu na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando quais são as concepções de ensino, da referida área na tentativa de conceituar a arte como tradução de pensamento humano e sua importância para a educação básica. Podemos dizer que a arte, é um agrupamento de meios e procedimentos através dos quais se torna possível a obtenção de finalidades práticas ou a produção de objetos; técnica. Através da Arte, é possível desenvolver a criatividade, percepção, imaginação, senso crítico, apreensão da realidade. Assim, ao tratar do ensino de Arte, a BNCC apresenta cinco unidades temáticas onde estão contidas as quatro linguagens artísticas: teatro, dança, artes visuais e música, ampliando também para as Artes Integradas.

A leitura do texto da BNCC, sobre o Componente Curricular Arte, permite observar que a concepção de Arte presente nesse documento está reduzida ao ensino dessa disciplina à pura expressão livre, sem a preocupação de proporcionar aos estudantes um entendimento mais consistente da forma na Arte, portanto, os estudantes terão uma formação limitada. Contudo, a BNCC é apenas a base, ela não tem função de impedir as reflexões críticas e éticas e em relação ao do ensino de arte no Brasil.

A arte é um modo de conhecimento do mundo, uma maneira de se instalar nele. Por meio da arte atribuem-se significados ao mundo, examinam-se possibilidades de ser ainda não realizadas, criando-se, desse modo, novos objetos ou eventos que serão passíveis de novas interpretações por parte do público. Pensar a educação hoje é considerar a formação integral do cidadão, ou seja, abranger os âmbitos cognitivo, sensível e afetivo.

2. DESENVOLVIMENTO

O lúdico faz parte do universo infantil, e já se faz presente dentro do ambiente escolar, trazendo inúmeros benefícios para os avanços do aprendizado, principalmente nas séries iniciais, mas não se coloca em nada contra que essa metodologia fique para traz com o passar dos anos, sendo aplicada conforme o nível escolar.

A educação e seus métodos devem ser vistos de tal forma que sejam sempre evolutivos e mutáveis, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo se modifica, seus interesses e formas de aprendizagem devem seguir junto a essas mudanças.

Adequar o ensino, proporcionar aos educadores bases sólidas para que se possa aplicar novas metodologias são extremamente importantes, uma vez que compreender esse processo beneficia o desenvolvimento das atividades e abre a possibilidade de um novo olhar em meio ao modo em que o processo educacional é aplicado.

A formação dos professores, com a temática de educação e tecnologias, deve possibilitar o acesso, o uso e o pensar sobre esses processos tecnológicos, de um modo geral, incorporando-os ao seu cotidiano cidadão e docente. Também estudos específicos relacionando as diversas áreas do conhecimento, suas tecnologias específicas e os processos cognitivos envolvidos na construção de conhecimento com a mediação das tecnologias. (IRECÊ. 2013, pag. 25)

Neste sentido compreender a mente infantil e seus interesses desencadeia um processo evolutivo benéfico para o aluno. A infância é uma fase extremamente importante, e aplicar métodos educacionais que favoreçam seu aprendizado em meio aos seus interesses, aguça sua curiosidade, e assim desperta a dedicação, a vontade de aprender, apresentando também que atividades que abordam esse universo lúdico se transforma em uma grande ferramenta para seu desenvolvimento educacional e social.

A importância desse processo é descrita por Piccinin quando afirma que:

> [...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos socioemocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38)

Desenvolver o processo educacional vinculado a atividades que despertam esse interesse e de forma que se tenha um olhar individualizado, uma vez que cada criança se desenvolverá em sua individualidade, porém as atividades são benéficas para um todo.

O teatro dentro do contexto escolar vem, cada vez mais enfática como ferramenta para o aprendizado, já que sempre esteve presente no despertar do conhecimento e desenvolvimento infantil, tanto em seu ambiente escolar quanto no familiar.

Desta forma a presença do lúdico sendo aplicado em forma de teatro complementa o processo educacional. O teatro na vida do ser humano é tão importante como real e concreta, por ser um elemento que auxilia no bem-estar das pessoas. No contexto escolar o teatro tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do educando, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida.

Antes de começarmos a falar sobre o ensino de arte e sua finalidade, vale tentar conceituá-lo. Segundo o Dicionário Houaiss Português, Arte é uma palavra derivada da palavra latina ars, que significa técnica ou habilidade.

É definida como a produção consciente de obras, formas ou objetos destinados a realizar ideais de beleza e harmonia ou expressar a subjetividade humana, "arte literária", "arte pictórica", "arte cinematográfica".

Segundo Chaui, 2005, podemos descrever a arte como uma forma comunicativa de expressão humana com habilidades ou inclinações destinadas a realizar propósitos

práticos ou teóricos, de forma consciente, controlada e racional.

Podemos, portanto, dizer que a arte é um conjunto de meios e procedimentos pelos quais é possível obter fins práticos ou produzir objetos; técnicas.

Segundo Spider; Martins, 2016, a arte é, representa, uma pequena parte da cultura, entendida em sentido antropológico, mas uma parte privilegiada, fruto do desejo, acolhida pelos sentidos, livre de obrigações, obrigações a cumprir. Nesse sentido, por se tratar de um ofício livre, ninguém é obrigado a criá-lo ou a gostar dele.

O conto permite que por meio da leitura de histórias as crianças possam desenvolver seus sentimentos e emoções através do cognitivo, a literatura infantil é muito importante que vai estimular valores e experiências que são trazidas em meio do observar e ouvir a leitura.

Na fase da infância é muito importante o estímulo da leitura para as crianças que despertam na literatura as linguagens, que por meio da leitura e a escrita estão a muito presentes na vida sendo construídas historicamente e necessárias para o aperfeiçoamento das bases educacionais assim surgindo a partir das histórias a necessidade do registro sobre o que foi compreendido.

É de fato que a literatura infantil auxilia e cria laços do desenvolvimento e descobertas das crianças desde muito cedo, elas descobrem nas linguagens dos livros suas próprias habilidades e concepções de espaço, tempo e valores, e que esse mundo imaginário pode ir além do aqui e agora, pois quando a criança ouve histórias cotidianamente, são capazes de se imaginar nos mais diversos lugares e situações, suas ideias fluem e as levam em lugares extraordinários, assim permite que as crianças conheçam sobre o assunto contido no presente a dedicação e a inovação da leitura na literatura infantil. (Pires 2011)

Entretanto com toda essa importância da contação de histórias em diversos gêneros textuais é muito significativo para a formação da criança que percebesse claramente que a literatura infantil é indispensável no ambiente escolar e social, as histórias são mais do que só uma distração mais sim instrumentos para integração da criança no contexto social e cultural. Para aproximar o aluno da leitura, faz-se necessário que o educador atribua a literatura uma finalidade prazerosa e não apenas cumprir obrigações na escola, pois só assim será possível formar leitores para toda a vida.

[...] a leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. Informações submetidas à reflexão crítica indispensáveis à produção escrita. Além disso, a leitura de textos, feita adequadamente, permite-nos depreender esquemas e formas da língua escrita, que, como já sabemos, tem normas próprias, diversas daquelas da língua falada. (ULISSES, 2000, p. 46)

Obras literárias são ricas em sua ampla diversidade, pode ser admirada e compreendida pelo contexto histórico, por diversas culturas, pela abrangência do vocabulário, a ludicidade envolvida que ajuda e favorece no despertar da mente criativa.

A literatura, em sua diversidade de propostas para leitura, proporciona a compreensão da realidade em meio ao mundo lúdico, criada dentro desse universo, trazendo para a criança similaridade do seu mundo de fantasias e a realidade.

O incentivo da criatividade nas escolas, está se tornando um ponto chave para o grande avanço em um novo método educacional. Pesquisas voltadas para o desenvolvimento da criatividade nas escolas apontam um grande diferencial de tipo de aluno, ou seja, em uma escola onde temos esse método implantado, temos também alunos mais interessados e mais desenvolvidos em seu aprendizado.

É visível quanto ao número crescente de jogos, vídeos, musicais, onde busca o incentivo ao descobrimento. O lúdico se torna cada vez mais presente, em todos os ambientes, em casa, televisão, jogos e finalmente nas escolas. A utilização do material lúdico passa a ter um papel fundamental, principalmente na educação infantil, tornando a sala de aula um momento de aprendizado e diversão.

A diversidade de matérias para leitura, facilitam o interesse pela leitura, possibilitando assim, o desenvolvimento de diversos aspectos que ela proporciona para o aluno. Para isso é necessário a visão do educador de forma individual em compreender o que desperta a curiosidade da criança.

A leitura aguça diversos sentidos e possui consequências positivas, para quem tem o hábito da leitura presente no dia a dia. Interpretar o texto desenvolve a capacidade de compreensão de situações, ambiente, cultura, diálogo, não obtendo apenas uma verdade, mas sim, possibilidades.

Na base curricular do aluno, toda a estrutura construída como alicerce para o ensino fundamental II, período em que as descobertas e compreensão mais se afloram, o histórico em seu ciclo de aprendizagem, educação e hábitos serão fortalecidos e filtrados, conforme sua percepção e interesses.

Desta forma o hábito pela leitura se inicia desde a primeira infância, sendo estimulada pelos pais, pedagogos, professores e claro, por um ambiente que proporcione esse interesse como algo atrativo, instigante e curioso, uma vez que o hábito pela leitura

sempre sofreu dificuldades de estímulo, com a evolução da tecnologia.

O desinteresse pode aumentar, já que outras ferramentas são apresentadas e a leitura de obras literárias estão ficando em segundo plano, assim Azevedo (1999, p. 1) reforça quando cita que " o problema aqui é que os alunos, principalmente depois dos nove, dez anos, não querem mais saber de ler", desta forma, o desenvolvimento desse estímulo, na fase inicial da educação, de forma lúdica e descontraída, pode proporcionar grandes avanços no despertar do interesse a leitura, uma vez que desvincular a literatura de obrigação mais direcionar ao modo em que a mesma pode ser feita de forma que seja do interesse do leitor, sendo agradável e servindo como estímulo. Monteiro Lobato (apud MACHADO, 2002, p. 14) " dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura. "

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO; ZILBERMAN, 1982, p. 59).

O ser humano está cercado pela leitura desde cedo, a criança faz a leitura do mundo em que a cerca, sem sequer conhecer as palavras, frases ou expressões, pois é próprio do ser humano desejar o conhecer e decifrar a curiosidade, de modo a refletir novos conhecimentos.

De fato, a leitura nos cerca, e obras literárias, são fontes de construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento criativo, que são fundamentais para a evolução intelectual, proporcionando amplitude em soluções para certos problemas, uma vez que a base para se montar estratégias, se fazem por base de leitura, isso sem ser mencionado a suma importância para o desenvolvimento da escrita e concordância, e seu entendimento.

2.2 DISCUSSÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as seguintes linguagens são utilizadas nos componentes curriculares de arte: artes visuais, dança, música e teatro. Essas formas de linguagem estão relacionadas ao conhecimento e se referem aos produtos e fenômenos artísticos associados à prática de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas de arte.

Segundo Netto, 1973, a arte tem caráter estético e, portanto, está intimamente relacionada aos sentidos e emoções humanas, e segundo o autor, a informação estética, ao contrário da informação semântica, não é necessariamente lógica. Pode ou não ter lógica semelhante ao senso comum ou à ciência.

Também não precisa ter grande circulação, ou seja, não precisa ser acessível a um grande público. Mesmo em um sistema de comunicação restrito, a informação estética persiste, mesmo nas relações interpessoais, mesmo quando nenhum destinatário é capaz de recebê-la. Vale ressaltar que a arte tem importante função social, pois revela as características históricas e culturais de uma determinada sociedade, tornando-se um reflexo da essência do ser humano.

Quando muitas pessoas falam sobre arte, elas se referem a obras sacras em museus, música clássica executada em grandes apresentações ou mesmo monumentos vivos ao redor do mundo. Algumas pessoas pensam que a arte é apenas obra de artistas conhecidos, enquanto outras pensam que expressões da cultura popular também são arte, como os romances de cordel que são comuns no nordeste do Brasil.

Para muitos, expressões da cultura popular, como o cinema e a fotografia, não são arte, enquanto outros reconhecem o mérito artístico dessas obras, ou pelo menos de algumas delas. Muitas pessoas, mesmo diante das obras expostas em eventos de arte famosos, ficam confusas com o que veem e ouvem. (Costa Rica, 1999, p.07).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluí com o fim deste trabalho, que é de extrema importância revermos as metodologias aplicas hoje no ensino. Métodos onde não há interatividade e somente busca da resposta correta, e imposição de regras não é o eficiente, e suficiente para que se tenha uma qualidade de ensino.

Com o avanço da tecnologia, com novos conceitos de interesses, é de suma importância que a educação acompanhe esse processo. Cativar o aluno em seus interesses é um ponto de partida.

Foi possível observar o quão é importante essa adaptação na educação infantil, pois nessa fase, temos a base para a adequação futura, onde teremos uma geração mais interessada e participativa no âmbito escolar.

A elaboração de espaços que proporcionam o desenvolvimento da criatividade, que possa trazer o lúdico para as interações com o conteúdo escolar e a consciência de educadores, devem andar juntas para esse crescimento. Abrir a mente para deixar de lado essa metodologia arcaica e aceitar o novo de forma construtiva, para que se tenha um bom desempenho e uma educação mais

participativa.

A curiosidade é natural em toda criança, são reflexos para o novo, para desenvolver novas habilidades, aprender coisas novas faz parte do desenvolvimento. Este processo não necessariamente precisa ser exaustivo, desinteressante. Não precisa ser aplicado da mesma maneira a qual se aplica a um adulto, é importante valorizarmos o primeiro ensino de forma que possamos interagir no mundo em que eles vivem.

A brincadeira na educação infantil proporciona essa interação, como vimos, brincar é um processo de suma importância na formação da criança, onde se deve ser estimulado e não interrompido. Contos, teatros, jogos, atividades coletivas, reciclagem, dentre outras oportunidades, estimulam a participação mais ativa no ambiente escolar. Desenvolvendo a criatividade, a convivência, os limites e sim, o conteúdo escolar de forma mais interessante.

Assim conclui que todo o processo se inicia nos primeiros anos de vida, e se estende durante os ciclos de ensino. Por meio das obras literárias as crianças podem descobrir novos horizontes e se descobrirem, terem suas realidades transformadas e adquirirem um senso crítico considerável. As crianças encontram nas histórias literárias um mundo fantástico, imaginativo e criativo, que possibilita a elas criar, imaginar, sonhar e raciocinar. Nesse processo elas podem contextualizar suas realidades com as dos personagens ou das situações encontradas nas histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fani. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1995.

AZEVEDO, Ricardo. A literatura, o chamado “universo” e a vida mesmo. 1999. Disponível em: http://ricardoazevedo.com.br/Artigo04.htm. Acesso em 25 de nov. De 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COSTA, Cristina. Questões de Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

FACHIN, Odília. Fundamentos de Metodologia. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. A Formação da Leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1982.

LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do Trabalho Cientifico. 4 ed. São Paulo; Atlas, 1992.

LOPES, Vanessa Gomes. Linguagem do Corpo e Movimento. Curitiba, FAEL, 2006

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rido de Janeiro: Objetiva, 2002.

PIRES, Olivia da S. Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011. p. 1-37.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

O UNIVERSO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

ROSA DAS DORES RODRIGUES.

RESUMO:

O presente trabalho relata a importância da Literatura Infantil, com o propósito de ampliar o conhecimento, a criatividade e a aquisição da linguagem oral. Ao despertar esta linguagem em nossas crianças é fazê-las terem o gosto pela leitura, e atentos aos tipos de textos adequados para sua faixa etária. Este universo literário imaginário, possibilita as crianças expressarem seus sentimentos e emoções. Tem a finalidade de uma pesquisa bibliográfica, onde o educador tenha a preocupação em propiciar aos seus educandos um ambiente agradável, que seja capaz de transformá-los em um ser social, intelectual e crítico.

Palavras – Chave: História da Literatura Infantil no Brasil; Tipologia dos Textos Literários; Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT:

The present work reports the importance of Children's Literature, with the purpose of expanding knowledge, creativity and the acquisition of oral language. Awakening this language in our children is to make them have a taste for reading, and be aware of the types of texts suitable for their age group. This imaginary literary universe enables children to express their feelings and emotions. It has the purpose of a bibliographical research, where the educator is concerned with providing his students with a pleasant environment, which is capable of transforming them into a social, intellectual and critical being.

Key- words: History of Children's Literature in Brazil; Typology of Literary Texts; Pedagogical Resources.

1. INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil, apresenta um estudo sobre a sua contribuição para o desenvolvimento oral da criança, a percepção de descobrir uma leitura de forma bem prazerosa.

Sempre foi avaliada como um fator simples no cotidiano escolar, mas com a preocupação que possa leva-los a serem grandes leitores no futuro.

O presente trabalho abordará um entendimento sobre uma nova discussão e conceitos na concepção de infância e para o leitor. A primeira seção é sobre a História da Literatura Infantil no Brasil, que surgir adaptações de romances famosos, que encantavam os adultos e as crianças.

A segunda seção apresentará a responsabilidade do professor na Tipologia dos Textos Literários, em selecionar os tipos de textos, os tipos de linguagens com a qualidade e respeito a faixa etária do leitor.

A terceira seção a importância dos Recursos Pedagógicos, sobre o pensar no universo imaginário infantil no âmbito escolar. Que venha desenvolver o raciocínio em seu pensamento, que contempla suas significações.

Cabe o professor despertar a curiosidade dos educandos na criação, de expressão sobre o que é real ou irreal nos tipos de textos. Uma concepção integradora, crítica que possibilitem uma nova percepção de um mundo diferente. O tema do arquivo, tem a proposta de um estudo bibliográfico.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL.

A Literatura Infantil Brasileira, surgiu muito tempo depois do início da europeia. Com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, começaram a ser publicados livros para crianças no Brasil.

[...] a tradução das As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen e, em 1818, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, Leitura por meninos, contendo uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos ordinários á idade tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988,p.23).

Mas essas publicações, segundo as autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman, eram esporádicas e insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira, regular, para a infância. Porém, os livros, a partir dessa data, deixam de ser objetos tão raros no país.

Anteriormente, a falta de uma Literatura Infantil era o privilégio de uma pequena elite econômica capacitada para ler, fez com que predominasse por muitos anos a literatura oral.

Após a Proclamação da República, uma aceleração da urbanização propiciou o aparecimento da Literatura Infantil, pois a sociedade brasileira coloca se á espera da absorção de novos produtos culturais.

Para entender a essa espera, em 1905, ocorre o lançamento da revista infantil o "Tico-tico", que mesclava textos de invenção com jogos e brincadeiras, textos de informação científica e ilustrações chamativas. Durante este período, observasse também,

a circulação de obras traduzidas. Um problema apresentado pelos textos europeus, sua tradução e a circulação destes textos em edições portuguesas, que por sua vez eram distantes da realidade dos leitores brasileiros.

O livros do povo (1861) de Antônio Marques Rodrigues foi o primeiro livro de grande repercussão escolar. Contos da Carochinha (1896) de Figueiredo Pimentel, reunindo narrativas de fadas, fábulas e contos exemplares. Foi a primeira coletânea brasileira de literatura infantil, organizada que expressa intenção de traduzir uma linguagem brasileira os contos infantis que circulavam em coletânea estrangeiras ou traduções portuguesas.

A Literatura Infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão-somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações [...] (COELHO, 1991, p.223).

Esse primeiro momento da Literatura Infantil Brasileira é marcado pela apropriação de um projeto educativo ideológico, que provinha da Europa. Marisa Lajolo e Regina Zilberman afirmam que:

Via de regra, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar quer como negligente e cruel. Além de estereotipada, essa imagem é anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança. Além disso, é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988.p. 34).

Monteiro Lobato publica, em 1921, "Narizinho Arrebitado", que já apresentava um apelo á imaginação, movimentação dos diálogos, enredo, linguagem visual, humor e a graça na expressão linguística e representava "toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de Literatura Infantil no

Brasil" (ARROYO, p.198).

Considerado o maior clássico da Literatura Infantil Brasileira, Monteiro Lobato criou um universo para a criança, "num cenário natural, enriquecido pelo folclore de seu povo, aspecto indispensável à obra infantil." (CARVALHO,1982, p.32). Buscou o nacionalismo na criação de personagens que refletiam a brasilidade na linguagem, nos comportamentos, na afetividade, na relação com a natureza.

O espaço do Sítio do Pica pau Amarelo constitui sempre o ponto de entrada de todas as narrativas "Reinações de Narizinho" (1931) – nome novo para "Narizinho Arrebitado", obra que dá início à etapa mais fértil da ficção brasileira, com personagens representando seres humanos, como Lúcia, Pedrinho, D. Benta, Tia Anastácia... e que apresentam a mesma textura das personagens inventadas (a Boneca Emília, o sabugo Visconde de Sabugosa, o Pequeno Polegar ...) "todas elas existem com a mesma verdade, dentro do universo faz-de-conta, que Lobato criou." (COELHO, 1991, p.228).

Hoje, as funções da Literatura Infantil no Brasil estendem se para além da educação formal. Informar e educar passam a ser o plano de fundo do interesse de autores e obras. O leitor, o entretenimento, o experimentalismo na linguagem narrativa, o lúdico e a aventura passam além do conhecimento humano.

2.2 TIPOLOGIA DOS TEXTOS LITERÁRIOS

2.2.1 POESIA INFANTIL

A poesia brasileira para a infância é muito rica e diversificada, tanto pela variedade de tipos textuais quanto pelo grande número de poetas que se espalham por todo o país. Essas presenças atendem a diversos fatores; a tradição do verso em composições dirigidas à infância, a crença de que escrever poemas é fácil e basta colocar rimas em final de linha e se terá um bom poema infantil, e a tendência natural da criança para o ritmo e a metáfora.

De acordo com Maria Antonieta Cunha:

[...] é muito comum compararmos a criança e o poeta. Realmente, o mundo infantil é cheio de imagens, como o campo da poesia. A fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos. [...] O predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. A primeira forma de expressão do homem em sua história é a primeira a encontrar ressonância na alma infantil. É fácil entender, portanto, por que entre as formas de arte a criança prefira primeira a música, depois a poesia. (CUNHA,1983,P.93).

Porém, há uma avaliação, difundida na escola, de que poesia é difícil e que, por não ser narrativa, cansa e dispersa a atenção da criança. Pode se explicar essa visão errônea pela má escolha do poema e por seu tratamento equivocado em classe. Alguns livros apresentam à criança poemas didáticos demais, com lições de moral e linguagem nada poética, pregando amor á Pátria, á árvore, ás boas ações. Esses textos, geralmente, são produzidos por educadores e não por poetas. Para o trabalho coerente da poesia vale citar que:

Poesia é transfiguração da realidade objetiva ou subjetiva em expressão de beleza e de contemplação emocional. É o encontro e a harmonização do seu existencial com o seu poético, realizando a revelação do ser, da essência.(CARVALHO, 1982, p. 222-223).

Há muitos escritores e obras que merecem destaque e valorização. Talvez um maior interesse do professor em estimular a leitura da poesia em classe pudesse render melhores resultados. Deve propiciar a vivência da poesia, pelos movimentos rítmicos, pela dramatização, pelos jogos fônicos, pelas mensagens experimentadas e sentidas pela sua riqueza de conteúdo e linguagem.

Deve também, demonstrar que a beleza da poesia é uma beleza que se encontra nas criaturas, na natureza e na vida cotidiana; tudo pode ser poesia.

Não, há possibilidade de tratar a poesia infantil sem conhecer as redes de relações que formam ou deformam, preparam ou param o leitor iniciante, e ainda imaturo.

2.2.2 FÁBULAS

A imaginação não é um estado. É toda a existência humana. (BLAKE, apud HELD,, 1980,p.19).

As fábulas formam a primeira espécie a aparecer, distinguem se dos outros textos pela "presença do animal, colocado em situação humana e caracterizando símbolos, dentro de um contexto universal>" (COELHO,1991,p.148). A primeira antologia com esse tipo de narrativa foi Calila e Dimna, de origem hindu e que chegou ao Ocidente por volta do século XIII. Nela, inaugura se a maneira de atribuir aos animais, comportamentos, reações, palavras e sentimentos equivalentes aos dos seres humanos. Também nelas aparece, ao final ou nas primeiras linhas, de maneira condensada, a moral da história.

Na verdade, as fábulas surgiram, primeiramente, para os adultos, visto que queiram, com elas, denunciar indiretamente uma sociedade que apresenta comportamentos de corrupção, além da maldade presente nos seres humanos; portanto surgiu da "[...] necessidade natural que o homem sente de expressar seus pensamentos por meio de imagens, emblemas ou símbolos." (SOSA.1978, p.144).

São formas de protesto e crítica, porém impessoal, pois, em geral, não havia espaços políticos para essa atitude de denúncia. Ao longo dos tempos, as fábulas tornaram se uma forma de cartilha de bons princípios para as crianças, trazendo os animais como instrutores desses conhecimentos.

Deram origem ao simbolismo animal (a raposa e o corvo significam esperteza: o lobo, a força; cordeiro, a ingenuidade; o leão, a valentia e a nobreza, e assim por diante). Até nossos dias, encontramos a presença dessa personificação que, por vezes, chega á zoolátrica e ao totemismo.

2.2.3 MITOS

Os mitos (do grego mythos = narrativa) surgiram com o próprio homem; ao contrário das fábulas, apresentam uma explicação para fenômenos naturais, sem fundo moral e personagens – protagonistas submetidos ao sobrenatural. Algumas personagens são divinas, com atitudes e decisões que escapam ao arbítrio humano.

[...] o imaginário, nas suas manifestações mais típicas (o sonho, o mito, a narrativa da imaginação) e em relação á lógica ocidental é alogicó. A identidade não localizável, o tempo não assimétrico e a redundância definem uma lógica inteiramente outra em relação á discrição eventualista. (DURAND,2001, p. 87).

Em geral, eles estão ligados aos fenômenos da natureza, aos deuses e á criação do homem e do mundo. Segundo a autora Nelly Coelho, os mitos caminham com a história e ambos explicam se: este trabalha com a razão e observação dos fatos, aquele existe pela imaginação humana:

É costume dizer que quando o homem sabe, ele cria a História e quando ignora, cria o Mito. Na verdade, essas duas manifestações do pensamento e da palavra dos homens respondem a um mesmo desejo: a necessidade de explicar a Vida ou o Mundo. (COELHO, 1991,p.151).

O mítico está também diretamente ligado ao espiritual, pois a crença na existência de um ser superior fez com que os homens temessem castigos e esperassem uma recompensa.

2.2.4 LENDAS

As lendas (do latim legere = ler, interpretar) são textos constituintes das narrativas primordiais, pois "A lenda [...] não é mais do que o pensamento infantil da humanidade, em sua primeira etapa, refletindo o drama humano ante o outro, em que atuam astros e meteoros, forças desencadeadas e ocultas." (SOSA, 1978, p.109).

As lendas trabalham especificamente com os relatos do povo, que, em geral, queria explicar, através de fatos sobrenaturais, o que havia vivido ou experimentado. Trata se de uma narrativa que parte de um fato histórico e o interpreta de maneira sobrenatural. Há a busca incansável de explicação das origens e do mistério que afloram no além – terra:

[...] por isso, a lenda, em seu princípio, não é senão a história das principais lutas do homem, de sua ignorância e de sua ânsia por desvendar o mistério que o rodeia e o aprisiona. Naquela época, tudo era causa de lenda para ele; os transtornos do céu e do mar, o movimento dos astros, as migrações dos povos e dos animais, as conquistas e as viagens, a mesquinha vida de todas as criaturas da terra, numa palavra, a tradução viva do mundo físico, que encontrou na voz popular o mais sólido acolhimento. (SOSA, 1978, p.109).

As lendas, em geral, apresentam personagens fixos que, ao deparar se com um destino "inexorável", vão deixar mensagens de reflexão de boas condutas no mundo real. As lendas são mais espirituais, no sentido cristão, do que os mitos, que têm atitudes pagãs, diante do destino, transformadas em ritos.

As lendas, portanto, caracterizam histórias do povo dentro das relações com o inexplicável, porém, numa busca de bons princípios e dignidade. Já os mitos, considerados mais antigos, apresentam formas mais livres de entendimento do homem, seja ele bom ou mau.

2.2.5 CONTOS MARAVILHOS E DE ENCANTAMENTO

Os contos de encantamento apresentam em seu enredo fatos extraordinários ou inverossímeis, que sempre necessitam de auxilio sobrenatural como varinha de condão, amuletos e metamorfoses fantásticas.

Para o autor, os contos maravilhosos são originários do Oriente, principalmente oriundos do povo árabe. "O núcleo de aventuras é sempre de natureza material, social e sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo, a conquista de poder etc)" (COELHO,1991, p. 154).

Como exemplos, o clássico "As mil e uma noites," (em que encontramos histórias como Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, Ali Babá e os Quarentas Ladrões e

Simbad, o Marujo) e também como "O Gato de Botas", "Joãozinho e o Pé de Feijão" etc.

Já os contos de fadas são "de natureza espiritual, ética e existencial." (COELHO, 1991, p. 154). A fada surge para ajudar os homens a adequarem se ao mundo terreno. Elas são providas de poderes mágicos e têm a função de ajudar aquele designado a ficar sob sua proteção. As fadas (cujo nome deriva de fatum = destino em latim) representam espíritos femininos, benfazejos ou não. Sua origem estaria entre os celtas, povo que habitou o sul da Inglaterra e o norte de França. Elas representado ao longo da história da humanidade.

[...] uma força primordial, necessária e, ao mesmo tempo, temida e, por isso mesmo, continuadamente dominada pelo homem. As fadas simbolizariam, talvez, a face positiva e luminosa dessa força feminina e essencial: o seu poder de dispor da vida, de conter em si o futuro. (Lembremo -nos de que a principal missão das fadas nas histórias infantis é prever e prover o futuro de algum ser). O reverso seria a face frustradora; a da bruxa, - a mulher que corta o fio do destino, frustra a realização do ser. (COELHO, 1991. p.154).

Os autores mais conhecidos são Charles Perrault, os irmãos Grimm e Hans Christian Andersen, embora tenha havido muitos outros escritores que se dirigiram ao público infantil através desse tipo de narrativa ficcional.

Perrault vinha escrevendo história de encantamento avulsa, desde 1691, mas é em 1697que escreve o livro pioneiro, denominado Histórias ou Contos do passado com moralidades.

Contos da Mãe Gansa, composto por onze histórias e destinado á aristocracia francesa. Nele, é constante a luta entre o bem e o mal para retratar uma sociedade que se corrompe na mesma medida que progride. Por isso, tão comumente, encontramos personagens oprimidos que, armados com a própria sabedoria e bondade, vencem o mal opressor. Entre seus contos conhecidos estão O Barba Azul, Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e Pele de Asno.

Os contos de Andersen – denominados em dinamarquês Eventyr – foram publicados de 1835 a 1872, e compõem um conjunto de 168 contos. Sintonizados com ideias do Romantismo, a obra apresenta exaltação dos valores populares, ideias de fraternidade e generosidade humana, singeleza, ingenuidade e predomínio das emoções do coração sobre as forças da razão (COELHO, 1991,p.32). Há, em sua produção literária, vários gêneros narrativos: histórias, fábulas, contos etiológicos, narrativas realistas e contos de fada propriamente ditos.

Na verdade, os contos de fadas são um conjunto de fatos psíquicos, que precisam de muitas explicações até chegar ao inconsciente, ou seja, muitos contos apresentam semelhanças que, a partir de leituras mais profundas, permitem perceberse que se trata da mesma história: faz se necessário, apenas, mudar-se e colocar se elementos novos para que cheguem à mente humana. Por isso, essa relação com os mitos e as lendas folclóricas, que, até então, são as que mais se aproximam das narrativas de origem ou primordiais.

3. RECURSOS PEDAGÓGICOS

Para que um recurso pedagógico seja

eficiente na construção do imaginário, é necessário que faça parte da vida do ser humano. Um dos recursos que o professor poderá aperfeiçoar são os jogos dramáticos. Pois, utilizar a imitação da realidade aliada á maneira de a criança pensar sobre os fatos da vida. Assim, estes permitem á criança comprovar e criar situações imaginárias.

O jogo dramático infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos. O jogo dramático é uma parte vital da vida do jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, criar (SLADE, 1978,p.18)

O teatro é uma ocasião planejada de entretenimento havendo atores e público, compartilhando experiências de fundo emocional, porém há certa distância entre eles. Pois, o drama possibilita a criança descobrir a vida e si mesma por intermédio das situações geradas que acarretam tentativas e atitudes emocionais e físicas; dá se o nome a essa prática de Jogos Dramáticos.

Nos jogos dramáticos todos participantes são chamados "fazedores", já que são os atores e o público.

Dessa maneira o professor ao propor os jogos o papel que lhe foi dado, e também deve favorecer a absorção a qual envolve o aluno a participar do jogo.

O jogo dramático deve ser preferencialmente, trabalhado a partir dos cincos anos, pois é nesta idade que há o controle total do corpo. Aos cinco anos o professor deve focar no compartilhamento das experiências das crianças sendo necessária a improvisação das situações para que possam desenvolver sua imaginação.

Dos seis aos sete anos é possível que haja a escalação dos papeis a serem representados nas histórias, faz com que a criança se adapte de acordo com a história a ser representada.

A utilização dos jogos dramáticos é importante em todos os momentos da infância. Pois, além de tornarem um recurso que utiliza o imaginário possibilita também os controles corporais, emocionais, criativos, cooperativos. Facilita as práticas pedagógicas usuais, viáveis na interdisciplinaridade.

Outro recurso é o desenho sendo de grande importância na infância, considerada uma manifestação vital da criança. Além, de desenhar permite a esta se comunicar e se expressar com o mundo em que vive.

A representação gráfica é uma atividade que a criança, ao voltar se para os aspectos imaginários, fica envolvida também com os elementos de sua realidade.

Os primeiros rabiscos, que são considerados atividades mentais, funcionam como unidades abstratas que contém significado para a criança formar seus desenhos figurativos, chamados de garatujas.

Os rabiscos provêm de uma intensa atividade imaginária, e por meio do rabisco que a criança representará no papel seu universo íntimo. Faz se uma "ponte" entre os pensamentos e suas significações atribuídas, pois o desenho pode se representar sua experiência de vida.

"No momento em que há uma distinção entre o Eu e o Outro, o círculo está pronto para surgir, o aparecimento da palavra. Eu tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho. Eu tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho. Em termos psíquicos equivale á conquista da consciência." (DERDYK, 2004, p.89)

Ressalta se que ao representar graficamente a criança lida com os elementos do tempo e espaço, pois une o presente com um passado e futuro. Podemos dizer que o imaginário é essencial para o desenvolvimento do desenho infantil.

As instituições escolares encaram a utilização dos desenhos de maneira impessoal, estes são fornecidos prontos e acabados aos alunos. Desta forma o desenho perde sua carga simbólica.

Deste modo:

"A estratégia educacional visando apenas o adestramento motor exclui o entendimento do desenho como forma de construção do pensamento através de signos gráficos, maneira de apropriação da realidade de si mesmo." (DERDYK, 2004,p.108).

Isto ocorre devido ao fato de algumas instituições escolares, entendem que os desenhos como propostas de controle motor e algo que faça "passar" o tempo. Utiliza as atividades com cópias de desenhos finalizados e estereotipados, onde a criança contorna, colore e recorta algo e que sua criatividade não incentivada a florescer. E que o verdadeiro significado do desenho seja atingido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A escola representa um papel fundamental na valorização da Literatura Infantil, pois atribui valores intelectuais, culturais e sociais. Baseia se na "Formação do

Indivíduo", restabelece um ambiente acolhedor para que favoreça o amadurecimento infantil; ao propiciar atividades para ocorra tal mudança.

Além, de acrescentar um universo imaginário de boa qualidade, é necessário aos educandos, expor sua criatividade e sentimentos. Já que estes aspectos participam ativamente na sua infância.

Sugere que o professor através dos recursos pedagógicos, poderá utilizar na Literatura Infantil, os conteúdos respeitando a faixa etária das crianças. Outro fato importante é a tipologia dos textos literários como: a poesia, as fábulas, os mitos, as lendas e os contos etc.

Pode apresentar se com motivação, entonação, emoção para que as crianças imaginem, sintetizem uma série de imagens que codificam a sua coordenação de pensamento, o seu desenvolvimento de autonomia em expressar e delegar sua história.

E ao registrarem qualquer forma de expressão, o professor deve valorizar a simbologia e incentivar o processo de aprendizagem dos novos leitores.

Ao longo dos anos, alguns autores prevaleceram em nossas vidas, suas histórias eram recontadas pelos nossos pais e avós. Infelizmente, esta essência de contar história vem diminuindo.

Estamos na era tecnológica, e o universo literário, também teve que se adequar em novas ferramentas de designs gráficos, efeitos de livros sonoros e capas em alto relevo e 3D.

Hoje as nossas crianças são nativos digitais, manuseiam vídeos games, celulares de última geração, plataformas da web – You Tube, entre outras. Assistam por horas desenhos, séries animação, até musicalização ganhou espaço neste contexto.

Enfim, cabe o professor contextualizar os recursos pedagógicos, estes dos universos, resgatar em suas aulas o rico conteúdo de Literatura Infantil e aperfeiçoar sua metodologia em recursos tecnológicos.

O importante que permitam desenvolver o imaginário criador, para a construção da sua formação intelectual, racional, intuitivo e emocional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. A Literatura Infantil: visão histórica e crítica. 2.

Ed. São Paulo: Edart, 1982.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1983.

DERDYK, Rhonda. The Secret – O Segredo. Tradução Marcos José da Cunha, Alexandre Marins, Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

DURAND, Gilbert. O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica.

Tradução. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil Brasileira: história e histórias. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOSA, Jesualdo. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix,1978,

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução Belink: São Paulo: Summus, 1978.

VYGOTSKY, L S. La imaginación y el arte em la infância. (Ensayo psicológico). 3.

Ed. Madrid, Espanha: Akal, 1996.

A CULTURA E A ARTE

RUTH MONSALE

RESUMO

O presente artigo traz uma breve história sobre o surgimento da escola no mundo e de como essa instituição foi se transformando ao longo dos séculos e ganhando novas características à medida que a sociedade também foi evoluindo. O texto também tem como objetivo desvendar a potencialidade da escola como um lugar de acolhimento, desenvolvimento e interações, descrever como as diferentes culturas e trabalhos artísticos favorecem o processo de ensino e aprendizagem, de como as mostras culturais se tornam um importante movimento social para a comunidade local e pode contribuir para a democratização da educação e valorização das culturas individuais e coletivas, mostrando como a Arte pode ser o melhor caminho.

Palavras Chave: Arte; Cultura. Escola; Comunidade; Mostras.

INTRODUÇÃO

Os vários significados de Artes que se tem no meio social, muitas vezes equivocados, fazem com que esse tema ainda seja banalizado nas escolas e na sociedade como um mero passatempo, um momento de fazer decoração e lembrancinhas em datas comemorativas, e como algo inviável e de difícil acesso perante a população mais vulnerável.

Desmistificar esses significados errôneos é um dos objetivos desse artigo, assim como pontuar como a Arte pode contribuir para uma educação de qualidade, integral e mútua, mantendo viva a características dos bebês e crianças de fazer arte, de se envolverem e deixar fluir a livre expressão.

Mas o maior objetivo, é provar que o ambiente escolar pode se tornar uma potência transformadora a partir das experiências compartilhadas, dentro e fora da escola, com grupos de idades, costumes, etnias, habilidades e vivências diversas, como forma de valorização cultural e consequentemente respeito às diferenças.

Provar que a Arte está em todos os lugares, pode ser acessível a todos, e que o ser humano é a peça chave para esse movimento de Arte, Cultura e Sociedade.

BREVE HISTÓRIA DO SURGIMENTO E DA EVOLUÇÃO DAS ESCOLAS NO MUNDO

Escola é uma instituição social que teve seu surgimento no ano de 2000 a.c., no período da Grécia antiga. Etimologicamente, a palavra escola, que vem do Grego 'Scholé', significa ócio, tempo livre, e tinha esse nome pois eram como os cidadãos gregos chamavam as reuniões que faziam para conversar e discutir sobre política, filosofia e religião, e tinha como objetivo formar homens em sua educação integral e ética.

No ano de 763 a.c., com a queda da Grécia Antiga para Roma, as escolas ganharam um novo sentido, com o objetivo de formar cidadãos críticos, permeando pelos mesmos temas como filosofia e política e acrescentando aritmética e Artes. No entanto, esses estudos, que era uma troca de ideias construtivas, eram direcionados apenas para homens greco-romanos e os mediadores eram grandes filósofos que incentivavam essa troca e a construção de pensamentos ideológicos a partir das vivências daquela sociedade, a fim de torná-los representantes políticos ou religiosos.

No decorrer dos séculos, a instituição escolar foi ganhando novas vertentes, novos significados e novos objetivos. Muitas vezes segregada, era direcionada a um determinado grupo de pessoas, ora somente para homens, ora apenas para quem pertencia à elite clériga, ora para pessoas selecionadas pela nobreza.

Até o século XVIII, foram muitas as transformações do significado, dos objetivos e do público que tinha direito a escola.

Assim como no Mundo, o Brasil transitou por várias formas de ensinos e instituições. À princípio, no Brasil colonial, a educação era apenas religiosa por meio de catequeses mediadas pela Companhia de Jesus formada por Jesuítas. A escolarização com ensinos tradicionais, também era direcionada a um determinado grupo que pertencia aos nobres portugueses ou sacerdotes.

Para chegar ao significado de Escola e de Educação que temos hoje, que é o ambiente que promove aprendizagens, que acolhe, socializa e que forma cidadãos críticos, foi preciso muitos movimentos sociais e a própria evolução do pensamento e da existência humana. Então, assim pode-se dizer, que o que se tem hoje como significado de Escola e Educação, pode e deve ser sempre repensado e revisitado, não como um olhar de crítica e desdém, mas como forma de continuar a evoluir, como diz Costa, citado por Andrey Felipe Cé Soares (2017, p.195) "A escola vista como espaço em movimento é expressão das ações dos sujeitos históricos que tentam se criar, se construir no tempo presente, na relação cotidiana com o espaço próprio, fundado, alheio".

A escola é uma instituição que promove saberes e interações de seus pares, mas em muitos casos fica estagnada apenas entre os muros da escola, direcionada apenas aos alunos, dessa forma, a educação também fica fragmentada. Quando abrimos a escola (no sentido literal e figurado), o leque de no-

vas possibilidades de aprendizados se torna muito maior tornando a escola um espaço público e democrático de fato.

É sabido que as relações interpessoais são fundamentais no processo de ensino aprendizagem, e quando se tem a participação de toda comunidade escolar, alunos, funcionários e familiares, facilita essas relações e consequentemente torna o ambiente escolar muito mais potente, pois as várias e diferentes culturas e vivências se tornam aliadas e também importantes ferramentas nesse processo, como afirma Cé Soares: (2017, p. 79)

"A escola vista como um espaço educacional que possui potência para construir-se um espaço cultural, que se encontra em constante movimento, que prepara para a vida, que possibilita a internalização de vários conceitos, que envolve a comunidade escolar na formação humana, integral e social".

Nessa perspectiva, de uma escola que promove aprendizagens em sua integralidade, a realização de projetos é fundamental. Projetos bem elaborados que contam com a participação de todos, a partir de uma gestão democrática e colaborativa, professores e demais funcionários dispostos a colocar a mão na massa, estimulam essa interação, socialização, trocas e vivências que é essencial no cotidiano escolar. A disciplina de Artes, se torna o caminho potencializador das diferentes culturas mais prazeroso, e o percurso se torna ainda mais efetivo quando a interdisciplinaridade também é um tema bem abordado. O envolvimento de todos é o ideal.

A ARTE COMO CAMINHO POTENCIALIZADOR DAS DIFERENTES CULTURAS

Durante toda a vida do ser humano, a Arte se faz presente, seja ela em forma de canções de ninar para acalentar um bebê e estreitar laços, seja em forma de histórias contadas, recontadas, dramatizadas ou brincadeiras tradicionais da infância, ou ainda músicas populares e manifestações artísticas de rua que aproximam grupos e fortalecem identidades, seja a novela, o filme, a peça teatral, o livro, o quadro, o poema, ou qualquer outra coisa que provoque sentimento, a Arte está em tudo e faz parte da vida das pessoas, como afirmou Cé Soares (2017, p. 70) citando Nietzsche

"a arte e nada mais que arte é a grande possibilitadora da vida, a grande aliciadora da vida, o grande estimulante da vida".

Pensando numa escola que visa a integralidade do ser, o estudo e o trabalho com as Artes não pode e não deve ser fragmentado, mecanizado ou engessado. Arte é movimento. Movimento de liberdade, movimento que provoca sentimento, pensamento e reflexão, então não pode ser trabalhado apenas como algo reproduzido ou uma lista que deve ser cumprida. Requer sentimento, entrega, experimentação, observação e principalmente livre expressão.

Na infância os sentidos estão totalmente atrelados às descobertas e construções de conhecimentos. Bebês e crianças pequenas estão sempre experimentando e explorando o mundo a sua volta, quase sempre utilizando o corpo todo, talvez por isso sejam chamadas de "arteiras".

É sabido que fazer arte está relacionado a livre expressão, portanto é imprescindível que com crianças pequenas e principalmente com os bebês a escuta atenta se faça presente. Escuta essa que deve ir além do que possa ser ouvido literalmente, mas direcionar uma atenção especial aos interesses demonstrados por eles por meio de gestos expressões faciais e corporais e outros sinais que possam dar. O corpo fala o tempo todo, e dos pequeninos falam ainda mais. É importante respeitar o tempo e o limite de cada um, bem como suas necessidades e vontades.

Para essa faixa etária, as atividades artísticas que podem ser propostas são várias e tem como base a experimentação, com a livre escolha de materiais, espaços e brinquedos para fazerem suas próprias construções, seja com brinquedos heurísticos, tinta, elementos naturais como sementes, pedras, areia, terra, água, gravetos, folhas, cascalhos, entre outros. Todos esses materiais proporcionam às crianças uma experiência integral que consequentemente pode colaborar com outros eixos de aprendizagem.

Uma atividade artística não precisa ser necessariamente algo duradouro com algum símbolo significativo para agradar adultos. Pode ser perfeitamente uma pintura com guache no azulejo que depois será desfeita, pois ela pode ser, mas não precisa ser importante ou ter significado ou sentimento para quem a vê, mas sim para quem a criou. Assim também como pode ser o contrário, como uma história ou uma música, que não foi criada pela criança, mas ao ouvi-la, pode lhe causar medo, felicidade, emoção ou até vontade de cantar e dançar.

A professora Leusa citada no Livro de Barbieri (2017, p.43) faz uma colocação que corrobora com o pensamento da importância da Arte na primeira infância que vem sendo colocada:

"Estou convicta de que o trabalho de arte na Educação Infantil possibilita que as crianças vivenciem, experimentem, conheçam e manifestem seus desejos, sonhos, compreensões, angústias, incompreensões etc., por meio das diferentes linguagens. Afinal, as crianças de zero a cinco anos são altamente interessadas, capazes e desejosas de se manifestarem por meio do desenho, da pintura, da dança, da escultura, da literatura, do cinema, do teatro, da música, enfim, da arte em todas as suas manifestações e for-

mas".

As crianças pequenas têm muito mais afinidade com a Arte do que os adultos, talvez porque se entregam mais a momentos de liberdade de expressão e criação, sem "medo de serem felizes". Já a maioria dos adultos foram enrijecendo esse movimento de criatividade com o passar dos anos e conforme a escolarização foi mecanizando e estereotipando as criações. Barbieri (2017, p. 17) exemplifica esse fato citando Rainer Maria Rilke:

"Pois arte é infância. Arte significa não saber que o mundo já é, e fazer um. Não destruir nada que se encontra, mas simplesmente não achar nada pronto. Nada mais que possibilidades. Nada mais que desejos. E, de repente, ser realização, ser verão, ter sol. Sem que fale disso, involuntariamente, nunca ter terminado. Nunca ter o sétimo dia. Nunca ver que tudo é bom. Insatisfação é juventude".

Sabe-se que cada etapa escolar tem sua especificidade e que cada faixa etária tem uma necessidade diferente, entretanto, deve-se atentar ao fato de que a Arte é vivenciada em sua plenitude mais na Educação infantil do que em outras etapas, e isso é devido a escolarização que tem como prioridade trabalhar conteúdos considerados mais importantes perante a sociedade. Não cabe julgamento a esses conteúdos porquê de fato são muito importantes, porém, também não deve-se banalizar o estudo e as vivências artísticas como algo que serve apenas para passar o tempo ou como algo apenas para enfeitar as escolas em datas comemorativas e confeccionar lembrancinhas, ou seja, algo superficial.

As crianças maiores e os adolescentes, assim como os bebês e crianças pequenas também sentem a necessidade de expressar seus sentimentos e de vivenciar experiências culturais e artísticas, assim como sentem a necessidade de pertencer a um determinado grupo e de reafirmarem suas identidades, mas como o tema "Arte" ganha alguns significados deturpados durante o processo de escolarização, se torna algo corriqueiro, e muitas vezes se torna desinteressante. Quando a comunidade escolar (e a sociedade) muda o olhar e começa a enxergar a escola como lugar de criação e liberdade de expressão, essa importante instituição se fortalece. Como afirma Cé Soares (2017, p. 206, 207):

"Quando os espaços da escola ou do seu entorno são vistos como grandes potenciais, instaura-se um contexto propício para uma formação estésica e para a mediação cultural, que tendem a desencadear uma educação do sensível singular. Um processo que permite a toda a comunidade escolar reconhecer que a poesia, a música, o teatro e as artes visuais são componentes curriculares, meios e oportunidades de o processo ensino e aprendizagem ser ainda mais humanizado".

O papel da escola é de ser um local que promove trocas de experiências e que possibilita nas interações, novos contextos de aprendizagens mútuas e sensíveis e valorização da cultura. É quando o ambiente escolar assume sua potência, assim como afirma Cé Soares (2017, p. 173):

"A escola, portanto, como instituição cultural, caracteriza-se como espaço de atuação de saberes, onde podem ocorrer as mediações para que o conhecimento seja produzido, um espaço próprio para mediação que convida a ampliar as conexões na relação do ser humano [o professor] com o conhecimento decorrente tanto entre os sujeitos como destes com os espaços e os objetos, como uma grande troca, um provocar pela experiência estésica, artística e cultural".

O papel do professor nessa escola de potência, é de alguém que escuta atentamente as necessidades e os desejos dos seus alunos, os deixa livres para criar e externalizar seus sentimentos, mas também faz uma mediação que instiga e provoca interesse. Ao invés de se colocar na posição de avaliador, se coloca como um grande incentivador que não detém todos os conhecimentos, mas que é um par avançado para ensinar o que sabe e estar aberto a aprender sempre também, como corrobora Cé Soares (2017, p. 173):

"Um perfil emancipador, um propositor cultural [professor mediador] que deseja mais que um compreender de seus alunos, que busca desafiar o pensar no lugar de reproduzir as explicações do professor, pois a arte não existe para ser explicada, mas para ser vivenciada, sentida por meio das aproximações estabelecidas dentro ou fora da escola"

A escola além disso, tem um importante papel social, que vai além de ensinar conteúdos, mas também de estar intimamente atrelada a uma concepção de preparação para a vida, de desenvolver o senso crítico, o respeito às diferenças, de empatia e tolerância, e as Artes podem ser o fio condutor para essa potencialização do espaço escolar e do seu entorno.

ARTE, CULTURA E SOCIEDADE

A cultura, a Arte e a sociedade são análogas, embora representem coisas diferentes, caminham sempre juntas ao longo da existência da humanidade. Um trecho de Leonardo Mèrcher, em seu Livro sobre projetos culturais em diferentes contextos, corrobora essa afirmação: "A cultura engloba a arte. Por definição, a sociedade sempre estará atrelada à(s) cultura(s). Se não existe uma sociedade sem cultura, consequentemente, não existe uma sociedade sem arte" (2018, p. 42).

Há culturas em que a Arte se faz pre-

sente de maneira natural, com o convívio com pessoas mais "vividas" como no caso das comunidades indígenas e quilombolas, onde os conhecimentos e tradições são passados dos mais velhos para os mais jovens. Em outros casos, como nas zonas rurais, a Arte e a Cultura estão no cotidiano, das vivências dos trabalhos agrícola, pecuário e artesanal. Nas zonas urbanas há a presença de arquiteturas e esculturas espalhadas pela cidade que representam um tipo de segmento artístico e cultural quando se trata da parte central, já nas periferias a arte de rua como graffitis e rodas de batalhas de rimas descrevem a identidade daquela parcela da sociedade. A sociedade é feita de pessoas diferentes com costumes, realidades, gostos e histórias de vidas diferentes.

A desigualdade e o preconceito com determinados tipos de cultura é um resultado de uma sociedade que não conhece, não respeita e não valoriza o próximo e nem a si mesmo. Mèrcher (2018, p. 76, 77) especifica em seu livro sobre como a escola e o professor tem um papel social diante dessa problemática:

"Esses cenários de desigualdade social podem ser amenizados com boas práticas que permitam a voz, autoestima e inclusão social. É responsabilidade do agente cultural e do professor observar que iniciativas culturais, da mesma forma que podem excluir indivíduos, podem também agregar e facilitar o direito à cultura realmente para todos. (...) Além da abordagem da história da arte, iniciativas artísticas que retratam o comportamento contemporâneo desses grupos podem diminuir a distância entre o público e esses cenários retratados. conhecer, aproximar-se e compreender a realidade do outro pode ser um caminho para superar ou amenizar práticas hostis e de preconceito".

O educador deve proporcionar aos seus alunos o contato com essas variáveis culturas por meio de diversos canais, como pesquisas na internet, vídeos, livros, imagens, fotografias, palestras, entre outros, seja da própria comunidade onde estão inseridos, seja da cidade, do estado, do país, ou até mesmo de culturas "distantes" como as asiáticas, africanas, americanas e europeias, que podem parecer muito diferentes mas que possuem muitas características semelhantes pois se trata de um grupo que influencia de maneira indireta (ou direta) em alguns dos seus costumes pois fazem parte da história da evolução da sua cultura e consequentemente da sociedade. É como se não fosse aprender algo novo, mas sim, resgatar algo que o pertence.

Outro ponto importante, que também é uma forma de valorização cultural e que aproxima a comunidade da escola e a torna um ambiente de aprendizagens múltiplas, são as exposições, mostras, feiras e festas culturais. Quando a escola, e o professor encaram seu papel de lugar e agente transformador, acolhedor e provedor de aprendizagens, o ambiente escolar descobre sua real potência.

Uma mostra ou qualquer evento cultural na escola deve ser planejado, elaborado e organizado com objetivos específicos de valorizar sim o trabalho e a produção de seus alunos mas também de torná-la em um espaço aberto a novos olhares, de maneira a atender as necessidades dos alunos e da sua comunidade, de assumir um caráter social, de ensinar e acolher ensinamentos. Tem que proporcionar momentos de troca de experiências entre os diversos grupos, pois só assim as culturas serão valorizadas.

Quando é apenas uma exposição dos trabalhos e produções dos alunos e que em alguns momentos convida-se os familiares para "prestigiarem" essas produções, com a finalidade apenas de "agradar" quem participa com obras reproduzidas em grande escala, copiadas, dirigidas e que precisam estar "bonitas" dentro dos padrões preestabelecidos e sem qualquer interação com o público, esses eventos se tornam fragmentados e sem conteúdo, perdendo o verdadeiro sentido de Arte e de mostra cultural. Aliás, criar estereótipos também é algo cultural, mas uma cultura que costuma se sobrepor perante outras, e é por isso que a Cultura e a Sociedade estão e devem estar em constante movimento e transformação, em busca de evolução.

Trazer para a escola um grupo de dança local, um familiar que canta ou toca algum instrumento musical, ou um vizinho que tenha alguma habilidade com esportes, culinária e artesanatos, traz a potencialidade que intrinsecamente o ambiente escolar já tem perante a comunidade, assim como receber alunos de outras unidades (próxima ou não) para interações com crianças de faixas etárias diferentes, outros professores e outros espaços. Todas essas interações são fundamentais para um desenvolvimento integral do ser humano, pois é com o outro que aprendemos. O novo e o diferente são agentes para despertar novos saberes, e a Arte torna esse processo muito mais prazeroso e efetivo, pois tem uma gama de caminhos que facilitam esse percurso.

Cé Soares (2017, p. 219) traz uma reflexão sobre esse desbravar o novo, sobre o conhecer o diferente, de como essas descobertas e aprendizagens devem fazer parte do cotidiano escolar:

"Podemos não conseguir chegar a todos os lugares do mundo de forma física, mas por meio de agenciamentos de acontecimentos, pelo investimento na potência das forças culturais de cada escola, podemos ultrapassar as possibilidades pedagógicas, galgar voos literários, visuais, sonoros, gustativos e táteis possíveis pelo exercício da criatividade, da sensibilidade, e da imaginação.

O que seria da escola se não permitisse um desbravar das palavras, um descortinar de imagens, um apreciar os efeitos sonoros, um experimentar novos alimentos, sentir novos cheiros, construir saberes?".

Além do resgate cultural, a troca de saberes e vivências se faz necessária com o objetivo de fortalecer a identidade e a história individual e coletiva, não é só levar o mundo para dentro da escola, mas também levar a escola para o mundo e assim transcender a aprendizagem para um nível superior, que vai além de conceitos internalizados, é um desenvolvimento integral do ser humano, pois conhecendo o diferente, também aprende-se a respeitá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tornar o contato com as Artes acessível a qualquer grupo social é fundamental para uma educação livre, democrática e integral.

Muitas vezes as comunidades mais carentes não têm acesso a grandes eventos artísticos e culturais, e acreditam que somente museus e galerias são espaços propícios para esse tipo de conhecimento, o que na verdade não é assim. Arte é movimento e liberdade, o que provoca sentimento e/ou reflexão. As escolas são tão potentes quanto esses espaços artísticos, a partir do momento que assume e encontra essa potencialidade.

As Mostras Culturais, assim como os demais eventos escolares, possibilitam uma interação maior entre a escola e toda a comunidade. Uma mostra que conta com a participação de todos, é feita por todos e para todos. Quando a escola se abre para a comunidade, ela não está somente abrindo os portões e o espaço físico, mas está se abrindo para novas possibilidades e aprendizagens e tornando-se um espaço democrático. É uma maneira de promover e valorizar as culturas individuais e coletivas, proporciona momentos de lazer, criatividade e experimentação e principalmente revela uma responsabilidade social, pois sempre aprendemos com o outro, e é nessa aprendizagem que conseguimos compreender as diferenças e ter respeito e tolerância à todas elas.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blüncher, 2017.

CÉ SOARES, Andrey Felipe. A cultura e a arte na escola e outras histórias... Curitiba: Appris, 2017.

MÈRCHER, Leonardo. Projetos culturais e de ensino das artes visuais em diferentes contextos. Curitiba: InterSaberes, 2018.

SIGNIFICADO DE ESCOLA. Significados, 2020. Disponível em: https://www.significados.com.br/escola/. Acesso em 05 de abril de 2022.

POTENCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO COM BRINCAR

SANDRA ELOÍSA DA CRUZ ALENCAR SILVA

Resumo:

De acordo com a Base Curricular Nacional o brincar é direito basal e recurso incrementado da criança. A maneira de se comunicar com o mundo é o brincar, para um desenvolvimento saudável e melhor é necessário a apropriação deste momento lúdico. O espaço na Educação deve ser rico em possibilidades promovendo a interação das crianças entre si e com o meio em que se encontram. É necessário conhecer as necessidades e interesses das crianças despertar a curiosidade e promover atividades significativas e organizada com brincadeiras intercessoras de aprendizagens significativas. As crianças devem estar bem emocionalmente e fisicamente em todos os momentos do dia e se apropriar da exploração do mundo por meio das atividades lúdicas.

A participação, a cooperação e a criatividade das crianças devem ser estimuladas diariamente, contemplando e ampliando os conhecimentos, as experiências e habilidades.

O brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional ao brincar a criança aprende a conhecer, fazer, conviver e a ser um sujeito de direitos favorecidos no desenvolvimento e com muita confiança, curiosidade, autonomia na linguagem e pensamentos. Algumas capacitações importantes adquiridas com a brincadeira dão a elas atenção e conhecimento de mundo através da imitação e imaginação e a memorização.

A brincadeira é uma intensa atividade física que contribui muito para a saúde, criando uma rotina saudável sem sedentarismo e combatendo a obesidade infantil.

Palavras-chave: Educação, Experiências, Criança, Desenvolvimento, Direito.

1 Introdução:

O brincar é atividade que contribui positivamente para o desenvolvimento da criança e proporciona ampliação para o contexto de educação dela.

A proposta pedagógica deve respeitar três princípios: o ético, onde o professor deve respeitar as diversas culturas, pois sabendo que as salas de aulas são compostas por várias crianças onde não são da mesma cultura, cada um tem sua identidade e o professor precisa respeitar esse universo cultural; político: do direito da cidadania, do cidadão crítico e do respeito a ordem democrática, e o estético: onde se é colocado as expressões artísticas, da criatividade das crianças, da ludicidade.

O brincar que é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, sabemos que é possível aprender brincando, e ter liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais, devemos deixar a criança livre para que ela possa se expressar, seja em atividades livres ou direcionadas inclusive nas brincadeiras. Sendo assim, o lúdico e toda atividade planejada possa desenvolver a aprendizagem da criança de forma prazerosa, pois usar o lúdico como intervenção pedagógica é uma forma de estimular o aprendizado e desenvolvimento da criança. O prazer de brincar é vivenciado principalmente na Educação Infantil, pois é nessa fase em que as crianças se interagem, e para o educador/a, explorar essa prática com intuito de metodologia pedagógica, pode transformar esse processo em que a criança se encontra em uma forma mais agradável para seu desenvolvimento cognitivo e social na escola. Para Delorme (2012) é nos momentos de brincadeira que as crianças nos informam como elas são e o que elas acreditam e vivenciam juntamente com os adultos que as cercam e principalmente como elas entendem o mundo ao seu redor.

2 COMO POTENCIALIZAR O BRINCAR

Brincar na educação infantil permite um processo ensino aprendizagem de maneira natural dos desenvolvimentos de conhecimentos, através das interações proporcionadas pelas brincadeiras refletidas nas suas construções de vida, autonomia e criatividade.

A atividade lúdica, prazer em brincar, deve ser desenvolvida em sala de aula, oportunizando o saber, observar, questionar, apropriar como forma de motivação para propiciar às crianças aprenderem de forma espontânea a ter autoestima, a interação com seus pares e, sobretudo, a linguagem interrogativa, propiciando situações que desafiam seus saberes e elementos de criação de novos esquemas de cognição.

Por meio de jogos simbólicos a criança aprende a agir e desenvolve autonomia que possibilita descobertas e anima a exploração, a experiência e a criatividade.

(ANTUNES, 2004, p. 32).

Pensar em projetos eficientes que contemplem a vivência de cada criança em seu contexto, ter foco na ampliação dos saberes, criar ações que despertem curiosidade e imaginação com garantia de ser um projeto flexível. A sala de aula de educação

infantil caracteriza-se por ser um ambiente de brincadeiras, conversas, de aceitação, de confiança e de contato corporal, devem atender a demanda e as necessidades delas.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, (RCNEI,1998, vol. 3 p.39), a organização do ambiente, dos materiais e do tempo visam a auxiliar que as manifestações motoras das crianças estejam integradas nas diversas atividades da rotina. Os espaços externos e internos devem ser amplos o suficiente para acolher as manifestações da motricidade infantil e todas suas necessidades para o brincar. Os objetos, brinquedos e materiais devem auxiliar as atividades expressivas e instrumentais do movimento corporal e de ideias.

3 É DIREITO DA CRIANÇA

Crianças seguras, autoconfiantes e capacitadas. A criança que brinca se torna alegre cheia de vida e com muita espontaneidade para expressar o que sente e fazer o que tem vontade, se tornar uma pessoa crítica, dona de suas iniciativas e decisões. A brincadeira é o trabalho de crescimento, elevação e desenvolvimento em todos os aspectos físico, social e emocional, no momento da brincadeira do faz de conta ela coloca em pratica seu conhecimento de tudo que já vivenciou e amplia outros. Na brincadeira a criança decifra e descobre o mundo ao seu redor, brincar é fazer acontecer, libertar e criar aventuras que enriquecem a infância e sua liberdade e alegria.

Nesta primeira etapa da Educação Básica, a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por meio das interações e das brincadeiras. Em outras palavras, podemos dizer que os bebês e as crianças pequenas, aprendem por meio do contato com outras crianças e com os adultos que as cercam, em diferentes lugares, manuseando objetos variados e por meio de brincadeiras adequadas à sua idade.

A melhor maneira que os bebês encontram para expressar suas emoções são através dos balbucios, gritos, choros, risos e resmungos. Se conhecem e conectam com o mundo através tato, pelo olfato, pelo paladar, pela audição, pelo movimento e testando seus próprios limites. A aprendizagem e brincadeiras se dão por meio de experiência e acontece com a exploração em todos os lugares que alcançam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O melhor presente para um criança é o poder brincar, os adultos também são gratificados quando brincam com uma criança, se tornam capazes de compreender e aprender como é esse processo maravilhoso de construção e organização das múltiplas linguagens tais como coordenação motora, linguagem corporal e outras, aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A convenção de direitos da criança (1989), enfatiza:

Toda criança terá direito á brincar e a se divertir-se

cabendo a sociedade e ás autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.”

A brincadeira contribui positivamente para o desenvolvimento e desabrochar da criança para o mundo, proporciona e estimula o conhecimento do próprio corpo, a força, a elasticidade, o desenvolvimento físico, melhor desenvolvimento motor, favorece o raciocínio, a criatividade e imaginação. A brincadeira é um momento democrático de viver em sociedade.

As brincadeiras dentro das Instituições de Educação Infantil são primordiais para o desenvolvimento das crianças e os profissionais que atuam na Educação Básica precisam ter o comprometimento e compreensão dessa importância para o desenvolvimento humano.

Outro fator importante é o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças, é necessário um olhar questionador e criativo, para as necessidades de cada uma delas, sem colocar a vontade e necessidade do adulto, deixar que a fluidez parta da criança. Criar e pensar espaços que propicie liberdade de escolhas, que não sejam perigosos para integridade física, ambientes saudáveis, belos e gostosos para criar explorar e desenvolver.

5 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso, 1937 – Educação Infantil: Prioridade Imprescindível/ Petrópolis, RJ: 4º Ed, vozes, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

BRASIL,Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é base .

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

Vol. 2 e Vol.3

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL.Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2 e Vol.3

DELORME, M. I. de Carvalho. Infancia e ludicidade. Educação Infantil 2. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Capítulo 09, p. 111-122.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MACHADO, Patrícia Brum. Comportamento infantil: estabelecendo limites. Porto Alegre. Mediações 2002.

UNICEF, convenção dos Direitos da Crianças em: https//www.unicef.org.brazil.com

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro:Imagino, 1975.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SANDRA GARBATO TEIXEIRA

RESUMO

Esta pesquisa tem o intuito de aprofundar a questão do desenvolvimento infantil a partir da perspectiva lúdica, enfatizando a questão da brincadeira e jogos como ferramenta de ensino aprendizado na educação infantil. Os primeiros anos dos alunos são de fundamental importância, essa será a base para seu futuro pedagógico, nos quais, determinadas emoções marcarão a sua vida. Tratar dos impactos e relevâncias que a ludicidade traz no aprender vai muito além de apenas uma técnica, é na verdade uma troca de conhecimento, no qual não existe uma pessoa detentora do saber, mas um mediador capaz de tornar a educação infantil eficaz e de aproveitar toda "riqueza" que a espontaneidade essencial da criança contribui para seu próprio desenvolvimento.

Palavras-chave: brincadeira, educação infantil, desenvolvimento, lúdico, criança.

ABSTRACT

This research aims to deepen the issue of child development from the perspective of play, emphasizing the issue of play and games as a teaching tool in early childhood education. The first years of the students are of fundamental importance, this will be the basis for their pedagogical future and where certain emotions will mark their life, dealing with the impacts and relevancies that playfulness brings in learning goes far beyond just a technique, it is actually a exchange of knowledge in which there is no person possessing knowledge but a mediator capable of making child education effective and of taking advantage of all the "wealth" that the essential spontaneity of the child contributes to its own development.

Key-words: toy library, Democratic management, play, autonomy.

INTRODUÇÃO

Segundo Wikipédia (2017), educação infantil ou educação pré-escolar consiste na educação das crianças de 2 a 5 anos de idade antes da sua entrada no ensino obrigatório. É ministrada normalmente no período compreendido entre o zero e os cinco anos de idade de uma criança. Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas e jogos - a exercitar as suas capacidades motoras e cognitivas, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização.

De acordo com Nallin (2005), os jogos surgiram a partir do século XVI, os primeiro estudos sobre o tema foram na Grécia e Roma, este tinham o intuito de ensinar letras. Devido a influência do cristianismo os interesses ainda recentes sobre os jogos foram diminuídos, pois os ensinamentos eram embasados em um modelo rígido, em que prevalecia a obediência e disciplina. Desta forma, foi criada uma imagem negativa em relação aos jogos, muita os atrelava a atividades de imoralidades, tanto em cunho sexual quanto social. A sociedade não tinha uma aceitação positiva dos jogos.

Os jogos foram transmitidos de pais para filhos:

"A tradicionalidade e universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincava de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil" (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Através dos escritos de Souza (2005), verifica-se que em meados da década de 50 os jogos surgiram como instrumento de aprendizagem, foi desenvolvido nos Estados Unidos, pois identificaram nos jogos uma ferramenta eficaz para treinamentos nas organizações, assim os primeiros a participarem de tal atividade foram os executivos da área financeira. O resultado do experimento foi satisfatório, desta forma começou a se expandir em outras áreas, por volta da década de 80 chegou ao Brasil, tendo um impacto notório. Kishimoto (1993) explica que os jogos no Brasil foram influenciados pelos portugueses, negros e índios nas brincadeiras das crianças brasileiras.

Estudiosos apontam que antigamente a visão atribuída a brincadeiras eram somente de cunho recreativo, a sua função era meramente para distração e diversão. Mas ainda nos tempos atuais nota-se que até mesmo em um contexto pedagógico, ainda se usa o brincar apenas como diversão ou passatempo e pouco se é explorado como ferramenta de aprendizado e desenvolvimento. Sabemos que quando a criança brinca, ela está na verdade demonstrando quem ela é. É possível que esta criança através do brincar projete sentimentos, medos, fantasias, imaginação, expresse os seus desejos, suas angustias, ou seja, a criança desenvolve intelectualmente, socialmente, fisicamente e emocionalmente quando brinca.

Na educação infantil o tema que mais se é abordado, nos últimos anos, é a questão da ludicidade, pois quando pensamos em infância logo associamos ao brincar, o seu uso possibilita um trabalho pedagógico

que dá espaço a construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento em seu contexto geral. Apesar da visão negativa que se atribuiu ao brincar na antiguidade, isso não muda a essência da criança, o "mundo" da criança é essencialmente lúdico não importa a cultura, classe social ou contexto histórico, os jogos e brinquedos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem em um "mundo" de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, nos quais a realidade e o faz-de-conta se confundem.

Em uma cultura do imediatismo e de mudanças constates somos sempre levados a adquirir competências novas, pois é o indivíduo a unidade básica de mudança. A utilização de brincadeiras e jogos no processo pedagógico faz despertar o gosto pela vida e leva as crianças a enfrentarem os desafios que lhe surgirem (BINSFELD, 2011, p.7).

Partindo do pressuposto que a criança aprende brincando, o processo de aprendizagem, portanto é essencialmente lúdico. Por conta disto, esse estudo está pautado na principal ferramenta que alunos da educação infantil podem possuir (o uso do brincar e do lúdico), quando a criança brinca abre-se um "mundo de possibilidades", envolvendo imaginário, ações que fazem parte da verdade do que ela é, além da motricidade, linguagem e o relacionamento interpessoal.

Portanto o objetivo dessa pesquisa é compreender a influência que a brincadeira tem sobre a educação infantil, quais seus desdobramentos no desenvolvimento da criança, as implicações e a relação que a brincadeira possui na educação infantil, no que tange desenvolvimento, aprendizado e consequências. Assim houve a necessidade de atingir outros objetivos, são eles: investigar se o professor está sendo um facilitador no ensino aprendizagem no que tange ludicidade, pois são de suma importância o incentivo e formação adequada aos educadores. Para haver eficiência na capacidade de ensinar é necessário que os professores estejam devidamente capacitados para desenvolver determinadas tarefas em sala de aula, e uma delas a utilização de forma adequada e eficiente da brincadeira pedagógica na educação infantil.

A partir dessa reflexão surgiu a seguinte problemática: Qual a importância do brincar no contexto geral e pedagógico? O educador será que está usando esta ferramenta em seu espaço pedagógico com eficácia?

Ampliar, inovar, explorar o ensino aprendizado será sempre plausível independente de qualquer coisa. Para tanto é justificável abordar a questão do brincar na educação infantil, pois além de ter se tornado uns dos assuntos mais comentados nos últimos anos, a brincadeira no contexto pedagógico é algo que precisa ser levado a sério, quanto tempo se passou, mas na prática, ainda é uma ferramenta pouco explorada quando se trata de aprendizado.

CAPÍTULO I

1.0 – BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Silva (2009), antigamente a educação não era institucionalizada, a responsabilidade de educação era dos familiares, as crianças eram educadas em suas próprias casas ficando pra mulheres essa principal função. Nos primeiros séculos as crianças eram tidas como adultos em miniaturas, eram auxiliadas apenas em suas necessidades físicas até conseguir independência, em seguida já eram inseridos em atividades cotidianas dos adultos, ajudando e sendo tratadas de igual pra igual. Com o passar do tempo surgem instituições denominadas de guarda materna, eram responsável por abrigar crianças em situações desfavoráveis.

Na Idade Antiga, as crianças eram deixadas em "rodas" – cilindro oco de madeira, giratório, que eram construídas em muro de igreja e hospital de caridade, na qual, as crianças eram entregue sem que a identidade de quem a trazia fosse revelada. Na Idade Média e Moderna, a responsabilidade do recolhimento ficava ao cargo das entidades religiosas (Silva, 2009. p.2).

A autora explica que em meados dos séculos XV e XVI os primeiros vestígios da educação infantil surgem na Europa, devido ao notório desenvolvimento econômico Europeu. As mudanças ocorridas nesse período, tanto de cunho científico, quanto o crescimento mercantil, abriu espaço para uma nova forma de educar a criança. Assim surgiram estudiosos que contribuíram para uma grande mudança na educação infantil. Erasmo (1465–1530) e Montaigne (1483-1553) defende que a educação deveria ter mais respeito com a natureza infantil, as atividades das crianças deveriam ter mais estímulo, além de relacionar a brincadeira como forma de aprendizagem.

Assim com o passar dos séculos a educação foi ganhando mais espaço, no século XX a educação europeia surgiu por meio de estudos científicos realizados por médicos que tiveram mais contato com crianças. Após primeira guerra mundial, as instituições comunitárias teve um crescimento considerável devido ao aumento de órfãos e também para o controle de mortalidade infantil.

Nesta mesma época surgiram estudiosos e grande percussores do desenvolvimento infantil, dentre eles Vygotsky (1896-1934) na década de 20 e 30, Wallon (1879-1962) na primeira metade do século XX e Piaget (1896-1980), colaboradores que revolucionaram a ideia dominante sobre crianças (SILVA, 2009).

A Educação infantil no Brasil se asse-

melha a trajetória ocorrida em todo mundo. Assim como ocorreu na Europa, a criança também não tinha uma atenção voltada para sua educação de forma didática, era também deixada a margem e não reconhecida enquanto suas características próprias, os cuidados partiam de fazendeiros e também eram largadas em "rodas de expostos" na zona urbana.

Algum marcos históricos contribuiu para que essa realidade mudasse, depois da libertação dos escravos houve uma transformação na cultura e tecnologia, assim como a proclamação da República que viabilizou as primeiras tentativas para proteção da infância e promover a redução da mortalidade infantil. A Educação no Brasil teve influência da educação Europeia por intermédio da elite brasileira foi possível instalar o movimento da escola nova, o "jardim da infância" com isso houve vários questionamentos políticos devido às finalidades assistências que envolvia esse novo espaço (SILVA, 2009).

Para que de fato a Educação Infantil fosse reconhecida como fator importante foi preciso mudanças e acontecimentos históricos por vezes não muito infelizes, pois se pensarmos em tempos atuais é difícil imaginar que um dia a criança foi alvo de tanta crueldade, é difícil pensar quanta falta de sensibilidade para entender o valor e a fragilidade de cada criança. Hoje sabemos o quanto é importante uma educação de qualidade nos primeiros anos, pois sabemos que muitas das nossas condutas futuras, muitas vezes, é baseada há que tipo de educação recebeu em nossos primeiros anos de vida.

CAPÍTULO II

2.0 - O JOGO, O BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

2.1 - O Brincar

Segundo Enciclopédia (2017), desde os tempos antigos que os brinquedos tiveram um importante papel na vida das crianças. Por milhares de anos crianças brincaram com brinquedos dos mais variados tipos. Bolinhas de gude foram usadas por crianças no continente africano há milhares de anos. Na Grécia Antiga e no Império Romano, brinquedos comuns eram barquinhos e espadas de madeira, entre os meninos, e bonecas entre as meninas. Durante a Idade Média, os fantoches eram brinquedos muito comuns entre as crianças.

Os brinquedos chegaram ao Brasil pela família lusitana Rebelo. O Sr. Manoel Rebelo foi o pioneiro em lojas especializadas no Brasil, ao abrir no bairro do

Jabaquara, em São Paulo, a loja que viria a ser o centro de referência do assunto no Brasil. A Rebelos' Funhouse é hoje a loja mais visitada na América Latina e tem um estoque e acervo invejável a qualquer loja na Europa e EUA.

Até o final do século XIX, a maioria dos brinquedos eram fabricados em casa, ou fabricados artesanalmente. Atualmente, a grande maioria dos brinquedos são fabricados em massa, e comercializados. A partir da segunda metade do século XX, vários países criaram leis que proíbem a venda de brinquedos considerados perigosos - por exemplo, por conterem materiais tóxicos ou partes que se soltam facilmente - ou que não possuem claros avisos - por exemplo, não recomendado para menores de três anos de idade por conter materiais que podem ser engolidos pela criança. Tais leis também dão ao governo o direito de recolher do mercado todos os produtos que não atendem às especificações necessárias.

Segundo ONU, brincar é essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos

Direitos da Criança de 1989, enfatiza: "Toda criança terá direito a brincar e a divertir"se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.".

Desta forma, sabe-se que a brincadeira é algo natural na infância. Quando pensamos em criança logo pensamos em brincar. É normal atribuirmos ao ato de brincar uma atividade que proporciona diversão, distração ou passatempo, de modo geral a brincadeira é atrelada a um momento de prazer e descontração.

Porém há muito vem se falando do brincar no desenvolvimento infantil, pois estudiosos afirmam que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento saudável da criança, seja na área emocional, comportamental, social, cognitiva, quanto nas iterações humanas e em seu desenvolvimento motor. Quando a criança brinca ela está agindo como criança, porém quando ela não brinca já notamos que algo de errado está acontecendo.

Brincadeira não é uma atividade inata, mas sim uma atividade social e humana e que supõe contextos sociais, a partir dos quais as crianças recriam a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. É uma atividade social aprendida através das interações humanas (Carneiro 2007 p.2).

Partindo desse ponto é possível ter uma ideia do quão é importante o brincar na infância e principalmente na educação infantil. Quando a criança brinca na verdade ela está se conectando com o mundo ao seu redor, é brincando que a criança desperta as suas fantasias e imaginação, desta forma demonstram seus sentimentos, emoções, se-

jam eles positivos ou negativos.

Vygotsky (1998), explica que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Para Piaget (1971), a brincadeira é uma forma de exercitar a sua imaginação, se relacionando de acordo com seu interesse e suas necessidades junto à realidade de um mundo que pouco conhecem. Por meio da brincadeira a criança reflete, organiza, constrói, destrói, e reconstrói seu universo.

Wallon (1994), por sua vez defende que toda atividade da criança é lúdica, a criança por si só já executa a ludicidade mesmo antes de ser inserida em um contexto que gere a transformação do seu eu com o meio. As atividades surgem naturalmente e vai se aperfeiçoando com o decorrer do tempo, pode-se assim tornar mais complexas. Para o autor qualquer atividade que a criança expressa, seja o gesto de andar, comer, ou até mesmo sorrir já é uma forma lúdica.

2.2 Os jogos na infância

Contudo é possível observar o quão vasto são as atividades que envolvem a brincadeira, dentre elas existem, os jogos, no qual Huizinga 1938, explica que este contribui na noção de limites, regras, hierarquia, valores, capacidade de trabalho em grupo, estimulam a integração e a individualidade de cada um, ao passo que quando jogamos em um grupo gera direitos e deveres, além de respeito e senso de cooperação.

Barros 1970, p.34 afirma que:

O jogo constitui uma atividade primária do ser humano. É principalmente na criança que, se manifeste de maneira espontânea; alivia a tensão interior e permite a educação do comportamento, o aumento da coeficiência de autoconfiança e suficiência, a expansão do eu, e, às vezes, a sublimação das tendências instintivas; faz as crianças agirem contra o medo; favorece o desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

Conforme Kishimoto (1994), os jogos são uma transmissão de geração em geração e as crianças as tem internalizado por meio de sua prática. O autor explica que pedagogos e psicólogos estão de acordo em o jogo infantil é uma atividade física, mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como a sociabilidade, de forma integral e harmoniosa. A criança evolui como o jogo e o jogo da criança vai evoluindo paralelamente ao seu desenvolvimento ou, melhor dizendo, integrando ao seu desenvolvimento.

Os jogos também podem ser utilizados como ferramenta para controlar a agressividade. Conforme Platão 427-348 a.c, o jogos educativos devem ser inseridos na vida da criança em seus primeiros anos, sob vigilância de um adulto. Almeida (2003), explica que Platão era contra os jogos competitivos, para ele era uma atividade que não valorizavam o caráter e personalidade, acreditava que por conta disso não trazia benefícios para a formação da criança.

Para Correa (2007), o jogo proporciona o equilíbrio entre a criança e o mundo, explica que quando a criança brinca jogando ela na verdade está aprendendo, pois aguça a criatividade, o raciocínio, o pensamento, interação, capacidade de criar e recriar, socialização. Também é possível que a criança comece a internalizar a noção de tempo e espaço.

Não restam dúvidas sobre a importância que o brincar tem para um bom desenvolvimento infantil, a brincadeira é fundamental para educar uma criança, seja em aspectos emocionais, comportamentais ou sociais.

2.3 – Lúdico e aprendizagem

Muito se fala do brincar na educação infantil, está relacionado a atividades que ajudam há passar o tempo, proporciona distração e é muito prazerosa. Se procurarmos o significado da palavra lúdico, encontraremos sinônimos como “brincar” “jogo”, “atividades recreativas” entre outros.

Almeida (2009) sintetiza em seus escritos que o lúdico ou ludicidade estaria reduzido a um corriqueiro ato de brincar se reduzíssemos essa atividade em apenas um brinca espontâneo ou apenas jogar. Devido à evolução semântica da palavra lúdica ela teve um reconhecimento por intermédio da Psicomotricidade, assim ficou conhecido como um traço essencial da psicofisiologia do comportamento humano. Portanto, as implicações da necessidade lúdica vão além de uma brincar espontâneo, ou seja, quando se trata de ludicidade estamos falando do que se há por traz de todo mundo de fantasias e experiências trocadas quando uma criança manipula um objeto, ou simplesmente brinca. O lúdico faz parte da necessidade essencial da dinâmica humana, suas principais características é a espontaneidade, funcionalidade e satisfação. Por ser funcional não deve ser visto somente como uma atividade mecânica e repetitiva, sem ter uma meta a atingir. Não pode haver desperdícios de movimentos, o intuito é que se produza o máximo e economize energia.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de auto-

conhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (ALMEIDA, 2009, p.1).

Segundo a autora para uma atividade lúdica na sala de aula não precisa necessariamente de brinquedos ou jogos, mas basta que o professor tenha uma atitude lúdica. Mas para que isso aconteça não é tão simples assim, o educador precisa passar por um momento de autoconhecimento, pois este necessitará de sensibilidade, percepção, envolvimento, uma mudança interna, não somente externa cognitiva, mas principalmente um desenvolvimento afetivo para que assim consiga acessar a singularidade que o lúdico exprime. Evidenciando que não é fácil conseguir essa atitude, pois a mesma está relacionado muito mais com uma mudança interna e consequentemente abrir espaço para o novo e romper padrões já estabelecidos desde então.

Jean Piaget (1971), um dos estudiosos pioneiro do desenvolvimento humano, diz que a atividade lúdica surge, inicialmente, do 0 aos 2 anos, sob forma de simples exercício motor. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento. No período simbólico entre dois e seis anos, a tendência lúdica se manifesta, sob forma de jogo simbólico, ou seja, jogo de imitação e imaginação. São os chamados jogos de "faz de conta". Nestes jogos, a criança tenta reproduzir as atitudes e as relações predominantes no seu meio ambiente; ela será autoritária ou liberal, carinhosa ou agressiva, conforme o tratamento que recebe dos adultos como os quais convive. Dos sete aos doze anos, as crianças aprendem o jogo de regras, que predomina em toda vida do indivíduo. Esta é uma conduta lúdica que supõe relações sociais, pois as regras são controladas pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta.

O uso do lúdico é indispensável quando se trata de aprendizagem na educação infantil, por meio da brincadeira a criança demonstra o seu mundo interno colocando pra fora o modo que se coloca no mundo enquanto aos seus próprios sentimentos e em frente às outras pessoas. Quando a criança brinca na verdade ela está levando a sério, pois na verdade ela está em um "mundo paralelo" que diz muito sobre seus sentimentos, medos, alegrias, angustias, além de permitir o seu desenvolvimento motor e a capacidade de relacionamento interpessoal.

Para Vigostiky (1884), é no lúdico que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Winnicott, psicanalista e estudioso do comportamento infantil. Postula em 1975 que brincar é fazer. Para ele a brincadeira é universal e que é própria da saúde: O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais.

Oliveira (2000), explica que a atividade lúdica revela-se com instrumento facilitador da aprendizagem, possuindo valor educacional intrínseco, criando condições para que a criança explore seus movimentos, manipule materiais diversos, interaja com seus colegas e resolva situações problemas.

CAPÍTULO III

3.0 – O LÚDICO E O EDUCADOR

Muito se fala do lúdico e da sua importância no desenvolvimento saudável da criança. Por meio da revisão bibliográfica ficou claro o quão vasto é esse campo que envolve o lúdico, e a influencia na vida emocional, social, intelectual e motora da criança. Neste capítulo vamos tratar da importância do educador nesse tramite entre criança e ludicidade, pois sem alguém que faça a interface entre lúdico e criança a função principal da brincadeira não trará as expectativas esperadas para um bom desenvolvimento.

Matos (2013), explica sobre a falta de preparo que os educadores têm quando se trata de ludicidade, afirma que poucos educadores perceberam a real importância do "brincar", não conseguem compreenderem a riqueza que há por trás das brincadeiras e o quanto isso é importante no desenvolvimento pessoal, social e cultural. "O educador precisa compreender a criança, o homem, o currículo e a educação para que o seu ensinar venha a contribuir positivamente na sociedade".

O educador é o mediador entre conhecimento e saber da criança, um organizador do tempo e das atividades propostas em sala. É a partir dessa mediação que a criança passa por seu processo de construção do conhecimento, então este educador tem que ter competência técnica para fazê-la. Além de desenvolver algumas capacidades, tais como atenção, imitação, memória, imaginação entre outros aspectos relevantes (MATOS, 2013, P.8).

Desta forma o educador é peça fundamental para a existência do lúdico. A criança pode até brincar, jogar, interagir com os objetos, porém se não tiver um mediador entre criança e brincadeira é impossível haver uma construção eficaz da aprendizagem.

Se o professor é peça chave quando se trata de ludicidade é necessário que entremos na questão da "bagagem" que este educador possui. Matos (2013) enfatiza a questão de muitos educadores da educação infantil estarem em sala de aula sem formação adequada, de receberem salários baixos e ainda se submeterem a condições precárias de trabalho. Se o professor não tem suas necessidades básicas atendidas, certamente sua eficiência em sala de aula ficará comprometida.

Mas os debates sobre essa questão tem colocado em pauta a importância de investimentos na formação de professores tanto em creches como pé - escola.

A LDB nos diz em seu Art. 62 que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores em educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal".

Isso quer dizer que investimentos no aprimoramento do professor devem acontecer o mais rápido que imaginamos, no qual ficará de responsabilidade de cada instituição viabilizar essa formação, sem deixar de lado as experiências já vividas em sala de aula de cada docente.

Matos (2013) sugere introduzir na grade curricular dos educadores, uma formação lúdica. Com essa disciplina será proporcionado o autoconhecimento, se conhecer como pessoa garante uma percepção melhor do que somos, nossos limites, sentimentos, permite também o autocontrole e estimula a criatividade na resolução de problemas, consequentemente terá uma melhor visão em sala de aula saberá a importância do jogo para o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, cada um com suas próprias singularidades.

Seguindo essa linha de raciocínio coloquemos também em pauta a questão do espaço físico adequado para que o educador possa ter a base para que o lúdico de fato aconteça um espaço lúdico garante uma riqueza maior de subsídios para o educador desenvolver um bom trabalho.

Ressaltemos também que no Brasil o professor não tem o reconhecimento adequado pela sua profissão, seja economicamente, seja pelo o simples fato de contribuírem a tirar as pessoas da ignorância. Podemos então sugeri que a autoestima dos professores também está comprometida, creio que essas questões interfiram também em sua prática na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar a importância do brincar e seus desdobramentos para o desenvolvimento saudável da criança. O fator mais importante dessa pesquisa foi demonstrar como os jogos e o brinquedo influencia na aprendizagem, trazendo uma séria de implicações desde âmbito social quanto pessoal.

Na revisão bibliográfica verificou-se que o brincar nem sempre foi fator relevante na sociedade, na verdade em seus primórdios era tido como algo negativo e insignificativo, nem mesmo a criança era valorizada ou tratada como criança, eram apenas adultos em miniatura. Mas com o passar do tempo e por intermédio dos autores interessados no assunto, notou-se que a brincadeira é parte implícita da criança, tanto que é como se fosse um treinamento para vida adulta, portanto o jogo é para criança o mesmo valor e importância de um trabalho para o adulto.

Descobrimos também a importância de um mediador entre criança e lúdico. Chegamos à conclusão que é inválida a atuação da criança com atividades lúdicas sem haver um adulto preparado e capaz de tornar possível a experiência da criança em quanto brinca.

De atividade sem significado algum, o brincar foi ganhando importância e se tornou atividade primordial para o desenvolvimento saudável da criança preparando-a para a vida adulta.

A partir dessas constatações, não há como negar a responsabilidade que cabe ao educador de buscar compreender que o brincar representa um elo fundamental que deve ser incentivado, que a brincadeira deve ser uma atividade que proporciona distração e prazer, mas que também deve ser levada a séria, no que tange ludicidade e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BINSFELD, Nascimento J. A importância do Lúdico na aprendizagem do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Educação Básica Maria Cândida de Lima do Município de Basnorte, MT. Brasnorte, MT: TCC, 2011. Acesso 10/11/2022,

CDOF.https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso 10/11/2022.

FAEF. http://www.faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wLWD9GTfD1Vm ODz_2013-6-28-15-56-4.pdf. Acesso 15/11/2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.

Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CAIRUS.

http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pd f. Acesso 10/11/2022.

NALLIN, Claudia Góes Franco. Memorial de Formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PORTAL EDUCAÇÃO.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/origem-dos-jogos-ebrincadeiras/32269. Acesso 15/11/2022.

NOVA ESCOLA. https://novaescola.org.br/conteudo/4153/10-brincadeiras-paraexperimentar-com-as-turmas-da-creche-e-da-pre-escola. Acesso 15/11/2022.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1971). Psychologie de l'Enfant. Paris: P.U.F.

SENADO. https://www12.senado.leg.br/cidadania/edicoes/577/brincar-e-um-direitogarantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira. Acesso 09/01/2017.

SOUZA, A. de M. e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WIKIPEDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_infantil.

Acesso 15/11/2022.

WIKIPEDIA. https://pt.wikipedia.org/wiki/Brinquedo. Acesso 10/11/2022.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a Realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA DA COVID-19

SILVIA REGINA ALMEIDA DO PRADO

RESUMO:

Introdução: Enquanto áreas do conhecimento responsáveis pela leitura e representação espacial, a Geografia e a Cartografia fazem parte do dia a dia dos seres humanos desde quando nascem até atingir a terceira idade, e seu conhecimento é fundamental para uma leitura crítica da realidade. Metodologia: Este trabalho está fundamentado na metodologia da pesquisa exploratória. Essa abordagem permite estimular o pensamento do pesquisador, acentuando que o estudo exploratório é útil para o planejamento de pesquisas qualitativas ao trabalhar com um grupo focal através da elaboração de questionários. Resultados: Através da aplicação do questionário, através do Google Foms, apenas 6 dos 36 alunos de uma turma responderam ao questionário, o que se aproxima de 20% em relação à proporção de toda a turma. No que diz respeito à participação do corpo docente a distância, as salas onde são realizadas as aulas online estão vazias todos os dias. Um detalhe: do total de inscritos na turma, apenas 35% estavam participando efetivamente do curso online, expondo os desafios de abordar questões de aprendizagem. Conclusão: Saliente-se que a turma onde houve aplicação do questionário de fato não conseguiu estudar os conteúdos voltados a disciplina, em virtude ao processo de mudança a crise sanitária enfrentada por todo o mundo desde o ano de 2020, além de todas as dificuldades sociais e tecnológicas enfrentadas pelos alunos da rede pública de ensino no município de São Paulo.

PALAVRAS CHAVES: Ensino. Geografia. Pandemia.

ABSTRACT:

Introduction: As areas of knowledge responsible for reading and spatial representation, Geography and Cartography are part of the daily life of human beings from when they are born until they reach old age, and their knowledge is fundamental for a critical reading of reality. Methodology: This work is based on exploratory research methodology. This approach allows stimulating the researcher's thinking, emphasizing that the exploratory study is useful for planning qualitative research when working with a focus group through the elaboration of questionnaires. Results: Through the application of the questionnaire, through Google Foms, only 6 of the 36 students in a class answered the questionnaire, which is close to 20% in relation to the proportion of the entire class. With regard to the participation of the faculty at a distance, the rooms where the online classes are held are empty every day. One detail: of the total enrollment in the class, only 35% were effectively participating in the online course, exposing the challenges of addressing learning issues. Conclusion: It should be noted that the class where the questionnaire was applied was actually unable to study the contents related to the discipline, due to the process of change, the health crisis faced by the whole world since 2020, in addition to all the social difficulties and technological challenges faced by public school students in the city of São Paulo.

KEYWORDS: Teaching. Geography. Pandemic.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto áreas do conhecimento responsáveis pela leitura e representação espacial, a Geografia e a Cartografia fazem parte do dia a dia dos seres humanos desde quando nascem até atingir a terceira idade, e seu conhecimento é fundamental para uma leitura crítica da realidade. Da interpretação da posição dos astros até a exploração dos recursos modernos de orientação e localização espacial exige comprometimento, tanto por quem transmite o conhecimento como por quem irá absorver, visando uma formação voltada ao pleno domínio do conhecimento cartográfico (ALBUQUERQUE, 2016).

Contudo, um novo problema surge para ampliar os desafios à aprendizagem, marcando o contexto da sociedade, que foi a ocorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID19), exigindo uma profunda adaptação nos hábitos de convivência e funcionamento das atividades, inclusive a educação, com as instituições trabalhando em ambiente remoto (CUNHA, SILVA, SILVA, 2020).

Reforçamos também as dificuldades para a realização dessa pesquisa, tendo em vista que desde o mês de março do ano de 2020 as aulas na rede estadual e municipal de São Paulo, foram para o ambiente remoto, dificultando ministrar aula, realização de atividade e provas. Salienta-se que muitos alunos, não conseguiram acesso ao sistema de aulas virtuais e por muitas vezes ficam sem acompanhar as aulas (CUNHA, SILVA, SILVA, 2020).

No entanto, a presente pesquisa tem por objetivo: analisar a importância do ensino de geografia durante a pandemia da COVID-19.

Esta pesquisa justifica-se, através do reconhecimento do ensino de geografia durante a pandemia da COVID-19, levando em consideração a formação sujeito para uma compreensão crítica de sua realidade socioespacial. A Geografia enquanto ciência que estuda o espaço geográfico contribui para que o sujeito adquira a capacidade de com-

preender os eventos em suas escalas do global ao local, reforçando o senso crítico na tomada de opinião sobre tais eventos (CARVALHO FILHO, GENGNAGEL, 2020).

2. METODOLOGIA

Este trabalho está fundamentado na metodologia da pesquisa exploratória, "[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores". Ainda segundo o autor, o desenvolvimento dos estudos exploratórios é têm o objetivo de proporcionar visão geral acerca de determinado fato (GIL, 1999, P.43).

Essa abordagem permite estimular o pensamento do pesquisador, acentuando que o estudo exploratório é útil para o planejamento de pesquisas qualitativas ao trabalhar com um grupo focal através da elaboração de questionários (DIAS, 2000).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O fato de o ensino de geografia ter passado por muitas transformações é evidenciado por Novas abordagens teóricas e metodológicas desde o final dos anos 1970, quando a ciência as regiões geográficas assumem um caráter mais crítico e menos descritivo. No entanto, percebe-se na atualidade certa descrença e até mesmo descaso com a educação básica, na qual se inclui o ensino de geografia (CAVALCANTI, 2008).

O desenvolvimento do ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental tem como um dos elementos base nos conteúdos programáticos o trabalho da linguagem cartográfica, em virtude desse conhecimento possibilitar aos alunos ter "em mãos representações dos diferentes recortes do espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa" (PCN´S, 1998, p. 76).

Pela importância da Cartografia enquanto uma ferramenta que possibilita a leitura, interpretação e representação do espaço e dos lugares, sua função é primordial para consolidar o ensino da Geografia escolar em que a Geografia, ler e escrever exige o domínio da linguagem cartográfica. De acordo com o autor supracitado, esses conhecimentos devem desde cedo ser desenvolvidos com os alunos, para que ambos possam atingir a capacidade de representar a totalidade mundo ao seu redor (ALMEIDA, 2001, p. 18).

Atualmente nas escolas o uso de mapas tem diminuído e, às vezes, quando os mapas são usados, eles são apenas para ilustrar e mostrar locais ou colorir sem outra finalidade. De fato, não é novidade chegar a qualquer escola e verificar que mapas, globos, maquetes e outros recursos cartográficos não estão sendo utilizados no processo de ensino, e muitas vezes, até por escolha do professor, os mapas são ignorados e jogados no lixo, não para uso instrucional adequado (DIAS e MACHADO, 2013, p.3).

Esse tipo de procedimento coloca em xeque o processo de formação do aluno, visto que "a formação do cidadão fica incompleta, por não saber usar nem dominar a linguagem cartográfica" (ALMEIDA, 2001, p. 18).

O ensino da geografia e da leitura cartográfica sustenta sua importância na relevância do conhecimento para o cotidiano dos alunos, pois seus espaços de convivência os levam a vivenciar situações, conflitos e outras relações que envolvem suas realidades espaciais. Isso reflete a necessidade de estudar o conhecimento em conjunto com tópicos relevantes para o contexto de sua experiência (NASCIMENTO, SANTO, 2020).

Considerando que escolas, comunidades e o mundo estão intrinsecamente relacionados devido à interação entre diversos eventos, é imprescindível apostar na disseminação de conhecimentos que possam estimular nos alunos a capacidade de vivenciar os diversos fenômenos sociais ocorridos ao seu redor. Nas escalas micro e macro. Essa interação requer leitura crítica, incluindo leitura cartográfica, utilizando recursos como mapas temáticos (OLIVEIRA, 2020).

Um novo vírus influenza A da família Sars-Cov 2 ou Covid 19 começou a se espalhar em Wuhan, China, no final de 2019 e já matou milhões de vidas em todo o mundo. Com a contaminação atingindo escala internacional, a Organização Mundial da Saúde declarou estado de calamidade, classificando a crise sanitária como pandemia (JOYE, MOREIRA, ROCHA, 2020).

O contágio em larga escala afetou seriamente a sociedade mundial, com consequências e implicações econômicas, políticas e sociais. Especificamente no Brasil, após o Carnaval de 2020, ou seja, três meses após a descoberta do vírus, ocorreu a transmissão comunitária, fazendo com que toda a sociedade brasileira caísse em isolamento social. Atividades cotidianas que interferem em outras atividades, como a educação (JOYE, MOREIRA, ROCHA, 2020).

No campo da educação, não apenas aconteceu uma grande mudança na prática docente, mas as redes públicas, em especial, precisam se adequar a essa situação específica a fim de minimizar os danos causados pelo impacto causado pela pandemia, segundo documentos oficiais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a aplicação do questionário em formato via Google Forms, pode-se perceber que os alunos tinham certas dificuldades em absorver os conhecimentos de geografia e leitura espacial. Pode-se notar que o número

de alunos participantes do estudo foi baixo, refletindo questões associadas à introdução do ensino a distância para muitos alunos sem requisitos mínimos de acesso.

Acredita-se que um dos possíveis fatores que contribuíram para essa dificuldade seja a falta de recursos didáticos dos mais tradicionais aos mais modernos, e considerando que tais condições não estão disponíveis em todas as unidades escolares, isso exigirá a construção de estruturas de ensino que visem amenizar essas dificuldades, tendo em conta os alunos que estão a participar em ensino à distância e os que não têm possibilidade de participar. Em termos da estrutura do questionário, focamos nos seguintes pontos:

I. A opinião do aluno quanto aos conteúdos lecionados em Geografia;

II. À categoria do pensamento geográfico que o aluno mais buscou interação;

III. Definição de conceitos ligados ao conhecimento cartográfico;

IV. Capacidade de se basear na orientação com base nos astros;

V. Capacidade de explorar recursos de orientação modernos como o GPS;

VI. Opinião sobre a contribuição do conhecimento geográfico na sua formação

Neste caso, apenas 6 dos 36 alunos de uma turma responderam ao questionário, o que se aproxima de 20% em relação à proporção de toda a turma. No que diz respeito à participação do corpo docente a distância, as salas onde são realizadas as aulas online estão vazias todos os dias. Um detalhe: do total de inscritos na turma, apenas 35% estavam participando efetivamente do curso online, expondo os desafios de abordar questões de aprendizagem.

De um modo geral, os alunos que responderam ao questionário reconheceram a importância da Geografia como conhecimento fundamental para a sua formação, seja pela curiosidade de conhecer os lugares, seja para ter uma maior consciência do ambiente, seja para compreender as ocupações e a forma de intervenção. Apesar das dificuldades com o conceito, acesso a recursos técnicos ou direção da estrela, ambas as partes concordaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto a pesquisa, permitiu identificar por partes dos alunos, quanto ao domínio dos conceitos e leitura da representação espacial, considerando os desafios que devem ser superados após o período que é marcado pelo novo coronavírus.

Saliente-se que a turma onde houve aplicação do questionário de fato não conseguiu estudar os conteúdos voltados a disciplina, em virtude ao processo de mudança a crise sanitária enfrentada por todo o mundo desde o ano de 2020, além de todas as dificuldades sociais e tecnológicas enfrentadas pelos alunos da rede publica de ensino no município de São Paulo.

No entanto a pandemia da COVID-19, deixou lições irreparáveis, principalmente no que diz respeito ao investimento em recursos pedagógicos e tecnológicos para os alunos da rede pública no município de São Paulo, priorizando a formação do aluno e assim passar a ter como foco principal recuperar os prejuízos na aprendizagem deixado pela COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulo César Gurgel. Ensinando cartografia. Cap. 10. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE. Disponível em: < http://docplayer.com.br/12143534-Capitulo-10-ensinando-cartografia.html> Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

ALMEIDA, Rosangela Dion de. Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

CARVALHO FILHO, Odair Ribeiro de; GENGNAGEL, Claudionei Lucimar. Ensino de Geografia em tempos da Covid-19– tecnologias e uso de plataformas de educação para o ensino remoto em Ribeirão Preto/SP e em Passo Fundo/RS. Revista Ensaios de Geografia, Niterói, v. 5, nº 10, p.88-94, julho de 2020.

CAVALCANTI, Lana De Souza. Geografia Escolar e a Cidade (a). Papirus Editora, 2008.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo- Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, nº 3, p.27-37, 2020

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade, v. 10, nº 2, 2000.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p.e521974299-e521974299, 2020.

MACHADO, José Roberto; DIAS, Fernanda Ferreira Passos. Alfabetização cartográfica no ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e desafios. ACTA Geográfica, Boa Vista, v.7, n.14, jan./abr. de 2013. p. 153-173.

NASCIMENTO, Lívia Danielle Rodrigues do; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. O Papel da Escola e os desafios do professor de Geografia em tempos de Pandemia. In: PRATIC 2020 – Simpósio de Práticas Docentes Compartilhadas, Guarulhos-São Paulo. p.167-171, 2020b.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. "O antes, o agora e o depois": alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de Covid-19. Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 3, n. 9, p.19-25, 2020

RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO:

UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DE INTERPRETAÇÃO DE RPG E AS AVENTURAS SOLO NA EDUCAÇÃO

SIMONE DA SILVA

RESUMO

O presente artigo visa apresentar os jogos de RPG (Role Playing Game, Jogo de interpretação de papéis), em que se baseia sua estrutura, seus elementos, como se dá sua prática e a variação para se jogar sozinho, as Aventura Solo.

São histórias onde o leitor assume o controle de um ou mais personagens na trama escolhendo os rumos que a história toma a cada trecho dela, uma espécie de jogo que tem múltiplos finais e tramas para uma mesma narrativa, quem decide é quem lê.

Ainda que originalmente pensado apenas como entretenimento, as Aventuras Solo podem ser utilizadas na educação como forma de incentivar a leitura, uma vez que nela o jogador/leitor é mais ativo no processo da ler.

INTRODUÇÃO

Entre conversas com um colega de profissão, ele me contou sobre um jogo que ele amava e era "Mestre", RPG (Role Playing Game, Jogo de Interpretação de Papéis) era o nome do que ele tanto era apaixonado. Ao me explicar a estrutura básica do jogo, falou sobre as possibilidades do seu uso na educação e muito interessada em como algo tão curioso não era um conhecimento geral. Ao iniciar as pesquisas sobre, fiquei surpresa em como existiam já artigos, monografias, dissertações entre outras pesquisas acadêmicas relacionando o RPG às áreas da educação, teatro e saúde.

Partindo desse contato inicial, decidi pesquisar e entender melhor este jogo e agregá-lo à minha prática pedagógica. Verificando como se dá a estrutura, histórias e principais elementos do jogo, chegando a uma de suas modalidades que mais me chamou a atenção pelo potencial de ser usado na educação, discorro sobre as Aventuras Solo.

Esta pesquisa será bibliográfica e visa justamente mostrar o que vem a ser uma Aventura Solo e RPG, passando pelo seu nascimento, desenvolvimento e como está nos dias de hoje. Como conclusão breves ideias sobre sua utilização na educação como um todo.

DESENVOLVIMENTO

O que é RPG?

O RPG é um jogo de estratégia baseado na interpretação de personagens controlados pelos Jogadores e guiados pelo Mestre de Jogo. Em livre tradução, Role Playing Game, significa "Jogo de Interpretação de Papéis". Basicamente é sobre a construção conjunta de histórias, seguindo um enredo base que é modificado no desenrolar do jogo.

Ele mistura elementos do teatro e dos jogos de estratégia de tabuleiros. Nele cada participante interpretará personagens, mas ao invés de um roteiro a ser seguido, a liberdade é completa, como no teatro de improviso. Entretanto, ao invés de apenas contar uma história enquanto se apresenta para um público, os participantes são a própria plateia. Ele ainda possui os elementos estratégicos de um jogo de tabuleiro, incluindo o fator aleatório como um componente importante da sua estrutura.

O termo "jogo" é amplamente utilizado no RPG, porém ele possui características próprias que o definem como um tipo especial. Não existem vencedores ou perdedores. O grupo se une em um objetivo a ser atingido In Game (dentro do jogo), não há uma competição entre si e a cooperação é incentivada como modo a superar os desafios propostos. Todos jogam, todos se divertem, essa é a premissa básica.

Antes de continuar faz-se necessário entender todos os elementos do RPG, a iniciar pela sua história.

O início do RPG

O RPG foi inspirado pelos War Game (Jogo de Guerra). Suas regras começaram pelas mesmas ideias, uma vez que a temática da guerra também era seu foco principal. A ideia era criar estratégias para serem efetivamente usadas na guerra. Contudo, o lúdico foi percebido, as regras simplificadas e o jogo difundido como entretenimento.

No início, os jogos eram com o tema da guerra com armas, tanques e artilharia pesada. Havia diversos com temática parecida. Porém ainda não existia o elemento de interpretação, apenas representação. A estratégia é o foco principal nesse estilo de jogo.

Este modelo começou a mudar com a publicação da trilogia "The Lord of the Rings" ("O Senhor dos Anéis") de J. R. R. Tolkien (John Ronald Reuel Tolkien, 2000), que rapidamente povoou o imaginário de todos que tiveram contato com a obra. Dentre esses leitores, diversos adolescentes que jogavam War Games, imaginaram como seria se ao invés de tanques de guerra fossem cavaleiros montados e guerreiros brandindo espadas no lugar de soldados armados. Dentre esses jogadores estava Ernest Gary Gygax, um dos

fundadores do RPG, que já era apaixonado pela temática medieval e jogos em geral. Ele não criou o primeiro RPG neste momento, houve outras criações que serviram de inspiração. Além de ter recebido ajuda criativa e financeira de seus colegas e amigos jogadores.

"Gary Gygax, que já praticava jogos de guerra, desenvolveu um sistema de regras atrelado a um cenário de fantasia, que se chamaria Chainmail. Utilizava miniaturas plásticas de quatro centímetros facilmente encontradas em lojas de brinquedos. O Chainmail se tornaria a base do Dungeons & Dragons (também chamado D&D, um dos mais jogados nos dias de hoje), criado tempos depois.

Dave Arneson, outro fã dos jogos de guerra, interou-se das regras criadas por Gygax e promoveu mudanças práticas" (ROCHA, 2010. p.53)

Dave Arneson propôs deixar cada jogador com uma única miniatura, e cuidar dela em batalhas individuais e a sua ideia foi bem aceita, tanto que começou a influenciar em uma nova linha de jogo. Até então uma miniatura valia por um mini exército. Apesar de ter auxiliado no desenvolvimento, Arneson não participou da empresa TSE (Tactical Studies Rules) fundada por Gygax e Don Kaye em outubro de 1973, esta sendo responsável pela publicação do Dungeons and Dragons (Masmorras e Dragões) mais conhecido como D&D . Muitos jogos foram lançados após o sucesso, na mesma linha de guerras medievais, uns com regras mais simples, outros mais complexos, entretanto o D&D sempre dominou como RPG mais jogado pelo público em geral. Em 1974 foi seu ano de fundação e inicio oficial do RPG.

Agora faz-se necessário conhecer os termos envolvidos no jogo e os tipos existentes.

O Jogador e o Mestre

O RPG possui dois tipos de participantes: o Jogador e o Mestre. O Jogador é aquele que controla os personagens da trama, também conhecido como PC (Player Character) ou PJ (Personagem Jogador). Ele prepara seu personagem dentro das regras do jogo pensando na sua história, raça , idade, características físicas, suas vantagens, desvantagens, sonhos, desejos e outros tantos detalhes quanto o Jogador queira acrescentar em seu Personagem. Seria como um escritor que produz um livro em torno de um único personagem, com a diferença que ele não precisa literalmente escrever um livro sobre uma ideia geral sobre o seu personagem é suficiente. Essa história que o Jogador cria para seu personagem é denominada de Background (Quintal), em que detalha o que aconteceu com o personagem antes do início da Aventura (nomenclatura dada à história interpretada no jogo, explicada com mais detalhes adiante). Quais são as suas motivações, seus interesses e detalhes da sua personalidade.

Além do Jogador temos o Mestre. Ele é uma espécie de jogador especial. Existem dois nomes mais comuns: Mestre ou Narrador, entre outros como GM (Game Master) ou DM (Dungeon Master), dependendo do tipo de RPG a ser jogado.

"O Mestre é aquele que guia os jogadores em sua jornada através dos mundos fantásticos do RPG. Se o jogo de RPG é considerado uma Aventura, o Mestre é o roteirista dessa aventura. Todo-poderoso em seus domínios, ele cria os perigos a serem enfrentados pelos heróis. Coloca armadilhas em seu caminho, espalha monstros pelas cavernas, concede grandes poderes aos vilões – mas também esconde tesouros valiosos e artefatos mágicos para recompensar os aventureiros por sua coragem." (CASSARO, 2003. p 15)

Sua função começa antes mesmo do jogo, ele que conduz a Aventura a ser jogada, prepara os desafios, julga as ações e controla o jogo como um todo. Também é sua função controlar os personagens que não são dos jogadores, os NPCs (Non-Player Character, Personagem Não-Jogador) ou PdMs (Personagens do Mestre).

É importante lembrar que apesar do que pode aparecer à primeira vista, o Mestre não é inimigo ou vilão dos jogadores, ele apenas administra o jogo, representa a ideia de um juiz: não está para torcer e sim conduzir o evento.

Aventura, Campanhas e Cenários

O RPG se baseia na construção de histórias em conjunto, a essas histórias é dado o nome de Aventura. Ela possui começo, meio e fim, com duração variável. Consiste em um desafio proposto pelo Mestre que os Jogadores tomam por objetivos a serem completados.

O tipo de Aventura vai depender da ambientação do jogo. Por exemplo: em um local de fantasia medieval, existem clássicos como "salvar a princesa que foi capturada pelo dragão" ou numa ambientação medieval realista, "vencer a guerra entre dois reinos que disputam terras". Na ficção científica é possível usar como exemplo a "busca por um ingrediente de outro planeta para que o cientista do grupo possa achar a cura da doença de um ente querido por todos". E assim por diante. Filmes, livros e outras mídias servem de inspiração para criação de Aventuras, então muitas podem ser adaptadas com foco nessa ideia.

Uma Aventura possui um objetivo determinado, o que não significa que ele seja sempre cumprido, dependendo do desenrolar do jogo o objetivo pode ser modificado,

interrompido ou desviado dentro de uma mesma Aventura, se transformando assim em outra Aventura.

O Mestre é quem as cria, determinando qual o objetivo central e o que os jogadores devem fazer para atingir esse objetivo.

Uma mesma Aventura pode durar diversas sessões de jogo, ou então ser curta, durar um único dia. Essas curtas são chamadas de One Shot (tiro único). São preparadas para serem rápidas e simples, sem grandes reviravoltas na trama, normalmente são feitas para eventos de RPG que possuem pouco tempo para os jogos.

Entretanto, a jornada dos Personagens não precisa acabar no término da Aventura, pois elas podem ser continuadas, em uma nova com os mesmos personagens (agora mais fortes e com mais experiência). A essa sequência de Aventuras que se sucedem, uma após a outra, levando em consideração os eventos passados, se denomina Campanha.

No RPG, Cenário é a ambientação num geral, é o local onde acontecem as Aventuras e Campanhas. Além do onde, quando e de que jeito também. O grupo pode criar seu próprio Cenário, com o nível de detalhamento que quiser. Por exemplo, em aventuras curtas como as One Shots apenas saber que é um pequeno vilarejo na era medieval, pode ser suficiente. Em Campanhas mais longas, já se torna imperativo ter vários vilarejos, reinos, entre outros locais bem delimitados, com seus habitantes, costumes entre outros detalhes. Em geral as empresas que produzem jogos de RPG são conhecidas por seus Cenários, comercializando em geral suplementos e produtos relacionados às suas criações, sejam jogos de luta, horror, aventura e assim por diante. Os mais clássicos são os Cenários baseadas em fantasia medieval. Os primeiros títulos de RPG são inspirações diretas de Tolkien, o que não significa que apenas a temática medieval tenha importância. Existem diversos outros Cenários que tratam de ambientes diferentes, com inspirações diferentes. Em revistas especializadas em RPG é comum a existência de matérias descrevendo diversos Cenários com inspirações diversificadas. Na revista Dragão Brasil, a mais antiga revista que ainda é publicada, existem muitos desses cenários, tais como o futuro próximo tratado em DOMINION Tank Police (2000b, p.12), nele, os Personagens são policiais que tentam impedir uma guerra entre gangues. Na mesma revista temos ainda cenários baseados em filmes como Star Wars RPG ou apenas a ideia de um futuro avançado como em Spelljammer (2002 a, p.42). Estilos baseados em passado próximo possuem a sua atenção como na ambientação Faroeste (2000b, p.32). Não apenas filmes, mas jogos de vídeo game são fontes também, como em The King of Fighters (2000 a, p. 22) uma franquia de jogos de luta. Existem Cenários baseados em culturas pelo mundo como na matéria “Mil e uma Aventuras” (2001a, p. 34) que trabalha com a temática da cultura árabe. Há os Cenários baseados em literatura como o Call of Cthulu RPG (2001 b, p.12), como está impresso na matéria, é inspirado na obra de Horward

Phillips Lovecraft. Existe também baseado em eventos históricos como em O Descobrimento do Brasil (1999a) ou O Quilombo dos Palmares (1999b) do autor Luiz Eduardo Rincón.

Para tantas Aventuras, alguns acessórios podem vir a ser necessários, o próximo item se aprofunda nos itens materiais do RPG.

5 - Dados e Acessórios

No RPG o fator aleatório é muito importante, tanto que cada conjunto de regras em cada Mesa de RPG, se preocupa em como utilizar meios de simular o elemento imprevisível do mundo real no mundo de fantasia dos jogos. Desde cartas, disputas de mãos (tais como “par ou impar” ou “pedra, papel e tesoura”) ou qualquer outro meio que possa representá-lo, porém o mais comum é a utilização de dados. Normalmente abreviam-se cada dado com um “D” e o número de lados correspondente, então o cubo, dado de seis lados torna-se o D6. E não só utiliza-se o D6 que é o mais comum, também vários outros tipos, tais como o D4, D8, D10, D12 e o D20. Além desses ainda há outros que não são imprescindíveis, mas podem ser usados tais como o D30, e o D100 , também conhecido como D%, dado de porcentagem. O material para fabricação desses dados é completamente diverso, desde madeira, mármore, osso, coral ou qualquer outro que tenha certa resistência física e possa ser esculpido. Cada conjunto de regras irá fazer uso de acordo com suas regras, sendo opcional o uso de todos esses tipos.

Não só os dados se tornaram essenciais devido a sua utilidade, mas também as Fichas de Personagens. Nelas contém todas as informações do Personagem. O número e a quantidade de informação vão depender das regras que estejam sendo utilizadas, e das modificações da mesa. Uma ficha comum possui cerca de uma a duas páginas e contém no mínimo espaço para as informações gerais do

Personagem (nome, idade, aparência em geral), características físicas e mentais (sua força, agilidade, inteligência, sabedoria dentre outros atributos que possam ser levados em consideração), espaço para anotar os equipamentos possuídos e muitas vezes a sua história resumida (o Background, como já citado). Além dos dados e fichas outros acessórios podem auxiliar o jogo. Como tabuleiros, para localização do ambiente e miniaturas representando os Personagens na hora de um combate, por exemplo.

Uma vez que todos os elementos já foram explicados, falta o último referente às regras do RPG.

Sistemas

O RPG é uma espécie de brincadeira infantil, uma mistura de faz-de-conta com contar histórias, mas com uma diferença: existem regras mais complexas. Se pegarmos como exemplo o jogo "Polícia e Ladrão", uma variação do jogo Pega-pega com a diferença de, aqueles que perseguem são denominados de polícia e os que fogem, os ladrões. Mas nesse mini jogo de representação misturado com esporte, discussões como "Eu atirei em você!", "Mas eu estou com colete à prova de balas!" podem ser comuns. Para que não exista esse tipo de conflito no RPG, tudo isso é definido pelas regras. Numa partida normal, existem fichas contendo informações sobre os personagens e as chances de cada um acertar o outro, e suas respectivas chances de escaparem de um eventual ataque, além de que no conjunto de regras estarão impressos quais dados ou meios são utilizados para expressarem essa chance de acerto. Este conjunto de regras que norteiam a ação é chamado de Sistema.

O primeiro deles surgiu junto com o próprio jogo, o D&D. Este não é o único Sistema, devido a diferenças em estilos de jogos existem diversos, cada um suprindo as necessidades de determinados grupos de jogadores. Há Mesas de RPG que prezam pelo realismo, outras pela fantasia e assim por diante. Cada grupo também vai exigir um nível de realismo ou verossimilhança ao menos.

As empresas que trabalham com o mercado de vendas do RPG são conhecidas normalmente pelo seu Sistema de regras, assim como por seu Cenário, ou o mais comum: O seu Sistema usado no seu Cenário. Normalmente elas possuem um livro básico para regras e a medida que o Cenário é aprofundado, novas regras são lançadas em suplementos para cobrir as necessidades que por ventura possam aparecer.

Mestre e jogadores também podem criar seus próprios sistemas, ou modificar sistemas oficiais com House Rules (Regras Caseiras). Nos próprios livros oficiais, todos contêm avisos que as regras não são invioláveis e que no caso de alguma regra não agrade, basta ignorá-la ou modificá-la, a opção que for mais proveitosa para o grupo que esteja utilizando a referência.

Existem diversos sistemas no mercado, cada um com a sua proposta voltada a um estilo específico de jogador. Cobrindo todas as possibilidades imagináveis, isso sem contar os Sistemas caseiros (onde os jogadores criam suas próprias regras) que são compartilhados entre os jogadores.

Temos o simples Terra de Og (GHIOZZI, 2002), que se baseia em homens da caverna que conseguem falar apenas algumas palavras e tentam sobreviver aos perigos enquanto tentam inventar qualquer coisa que os ajude nessa luta. Temos o Monstros RPG (VECCHI, 1995), em que se interpreta monstros de maneira satírica ou Toon (COSTIKYAN, [199-]), onde o foco são os personagens de desenhos animados.

Os Sistemas mais jogados atualmente são o Dungeons and Dragons,

Storyteller/Storytelling, GURPS (Generic Universal Role Playing System), Daemon, Defensores de Tóquio e as variações do RPG tradicional como a Aventuras Solo.

Como já mencionado, o D&D se baseia em histórias em ambiente de fantasia medieval. A idéia básica que nasceu com o jogo é a exploração de masmorras em busca dos tesouros de monstros gananciosos. A mecânica do jogo era simples e hoje em dia é raro encontrar esse produto, mesmo nos Estados Unidos, país de origem do jogo.

Aventura Solo

Possuímos ainda uma variação do jogo tradicional de RPG, são as conhecidas Aventuras Solo. Nelas apenas uma pessoa joga, na verdade é um livro em que se lê de maneira diferente.

"Esta é uma Aventura Solo na qual você é o Herói. Quando começar a ler, você fará algumas escolhas, cada escolha lhe remeterá a um parágrafo diferente. Não pegue o livro e simplesmente leia-o parágrafo por parágrafo. Você vai começar no Parágrafo 1, e fará sua escolha nele, cada escolha lhe remeterá a um parágrafo numerado diferente, que por sua vez vai fornecer mais informações, mais instruções e possivelmente novas decisões" (JACKSON, Steve, [200-] . p 01).

Existem diversas editoras que publicam esses tipos de livros-jogo. As regras são apenas em relação a escolher o que o herói vai fazer, entretanto a liberdade está condicionada às escolhas oferecidas. Muitas pessoas conhecem o RPG primeiro por meio deste livro-jogo.

Sua vantagem maior é poder ser jogado sozinho não necessitando de nenhum conhecimento prévio sobre RPG, apenas a habilidade da leitura e imaginação.

Aventura solo e a educação

Para iniciar o contato dos envolvidos na educação a Aventura Solo é a melhor opção, pois tem uma gama mais limitada de ações podendo ser exploradas com histórias que dialoguem com a matéria ou assunto a ser explicado. Então, por exemplo, ao preparar uma aula sobre o descobrimento do Brasil, pode-se preparar uma aventura solo onde se interpretam os portugueses chegando e explorando as terras, ou então uma aventura

da ótica dos indígenas que viam aqueles barcos gigantes chegando na praia. Essa ideia é, inclusive, do livro O descobrimento do Brasil (1999a) de Luiz Eduardo Rincon, mas feito como aventura de RPG completa. Pode ser adaptado para aventura Solo. Além desse tema, ele também produziu o "O quilombo dos Palmares" (1999b) e "O resgate de Retirantes", o primeiros sobre a luta de Zumbi, o segundo uma aventura de investigação para resgatas os quadros de Candido Portinari.

Também pode ser utilizado como atividade de escrita para que os próprios envolvidos no processo educativo criem suas histórias com múltiplos finais e acontecimentos, treinando a escrita e roteiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Jogo de RPG trabalha com o elemento lúdico, incentivando o uso da imaginação e cooperação, além da leitura e escrita por meio de passeios a mundos fantásticos da literatura ou baseados no mundo real e a história.

O RPG é uma ferramenta mais completa, mas pode ser mais complexa para um primeiro contato, podendo desanimar muitos envolvidos pelas infinitas possibilidades.

A aventura solo serve, então, como introdução ao RPG, sendo uma ferramenta que pode ser utilizada em todas as fases do aprendizado, desde a introdução a temas específicos, exercícios sobre mesmo ou até mesmo como atividade avaliativa inovadora.

ABSTRACT

This article aims to present the RPG games (Role Playing Game), on which its structure, its elements, how it is practiced and a variation to play alone, such as Aventura Solo, is based.

They are where stories the reader takes control of one or more characters in the plot share the direction that the story takes each stretch of it, a kind of game that has multiple endings and plots for the same narrative, who decides is who reads.

Although certain thought only for entertainment, as Aventuras Solo can be used in education as a way to encourage reading, since in it the player/reader is more active in the process of reading.

REFERÊNCIAS

BRIDGES, Bill et al. Street fighter:o jogo de rpg. Trad. Carlos Eduardo Klimmick. São Paulo: Trama, 1999.

CARL, Jason; HEINIG, Jess; WOODWORTH Peter. Teatro da mente: leis da noite. Trad. Nicole Nezassalma. São Paulo: Devir Livraria, 2001.

CASSARO, Marcelo. Dicas de mestre 1: dragão brasil especial. São Paulo: Trama, 2003.

_____. Defensores de tóquio: o jogo de rpg. São Paulo: Trama, 2004a.

_____. Dicas de mestre 2:dragão brasil especial. São Paulo: Trama, 2004b

CASSARO, Marcelo; TREVISAN, J. M.; SALADINO, Rogério. Ação: um jogo de heróis no mundo moderno. São Paulo: Talismã, 2004.

COSTIKYAN, Greg. Toon: O rpg do mundo dos desenhos animados. São Paulo: Devir Livraria. [199-].

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 6, n 69. 2000a

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 6, n 70. 2000b

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 6, n 71. 2000c

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 7, n 73. 2001a

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 7, n 85. 2001b Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 8, n 92. 2002a

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 8, n 99. 2002b

Dragão Brasil. São Paulo: Trama, Ano 8, n 103. 2002c

Dragon Slayer. São Paulo: Mantícora, Ano 1, n 1. 2005

GHIOZZI, Aldo. A terra de og: the role playing game. São Paulo: Devir Livraria, 2002 HAGEN, Mark Rein. Vampiro: a máscara. Trad. Luiz Eduardo Rincon e Otávio Gonçalves. 3 ed. São Paulo: Devir Livraria, 1999.

HAGEN, Mark Hein; HATCH, Robert; BRIDGES, Bill. Lobisomem: o apocalipse. São Paulo: Devir Livraria, 2001.

HEINSOO, Rob; COLLINS, Andy; WYATT, James. Dungeons and dragons: livro o jogador. São Paulo: Devir Editora, 2009.

JACKSON, Steve. GURPS: generic universal roleplaying system – módulo básico. São Paulo: Devir Livraria, 1991.

_____. GURPS lite: regras condensadas. São Paulo: Devir Livraria, 2004.

_____. Car wars: aventura solo. São Paulo: Devir Livraria, [200-]

MARMELL, Ari; SHOMSHAK, Dean; SULEIMAN, C. A. Vampiro: o réquiem. São Paulo: Devir Editora, 2007

MEARLS, Mike; SCHUBERT, Stephen; WYATT, James. Dungeons and Dragons: Manual dos Monstros. São Paulo: Devir Livraria,

2009.

MOTA, Gerry Duarte. Stanislávski era um mestre de RPG e não sabia. São Paulo: Faculdade Paulista de Arte. Monografia de Pós-graduação - Stricto-senso, 2011.

PAVÃO, Andréa. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de role playing games (RPG). Rio de Janeiro: Devir, 2000.

RICON, Luiz Eduardo. O resgate de "retirantes": uma aventura de rpg pela vida de cândido portinari. São Paulo: Devir, 2003.

_____. O descobrimento do brasil. São Paulo: Devir, 1999a.

_____. O quilombo dos palmares. São Paulo: Devir, 1999b.

ROCHA, Matheus Souza. Desvendando o role playing game: história, definição e prática. Rio de Janeiro: Novas Ideias, 2010.

RODRIGUES, Sonia. Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. O senhor dos anéis: a sociedade do anel. Trad. Lenita Maria Rímoli Esteves e Almiro Piseta. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. O senhor dos anéis: as duas torres. Trad. Lenita Maria Rímoli Esteves e Almiro Piseta. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. O senhor dos anéis: o retorno do rei. Trad. Lenita Maria Rímoli Esteves e Almiro Piseta. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A ARTE TERAPIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI DE LIMA SILVA BARROS

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo entender como a arte terapia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sensórios-moteras na Educação Infantil. A finalidade dessa pesquisa foi de alertar os profissionais da área da educação da importância do desenvolvimento psicomotricidade e mostrar como a arte terapia pode contribuir positivamente na aprendizagem da Educação Infantil. Além de mostrar para a sociedade a importância da arte terapia para as crianças tanto nesse momento de vida como futuramente na vida adulta do indivíduo. O trabalho trouxe os conceitos básicos da arte terapia educacional, quais ferramentas esse profissional pode utilizar para desenvolver seus alunos, como música, dança, teatro e artes visuais. Mostrou também como disciplinas tradicionais do ensino podem ser ensinada a partir da arte terapia para a Educação Infantil. Dessa forma, o trabalho foi dividido em capítulos, para facilitar a compreensão e foi utilizado o método bibliográfico para ser elaborado.

Palavras - Chave: Arte terapia. Educação Infantil. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um assunto muito discutido nas sociedades que possuem a escrita como principal fonte de comunicação. Vale acrescentar que alfabetização não envolve apenas as habilidades de utilizar a língua escrita, mas também de utilizar as habilidades matemáticas.

Um importante índice de alfabetização brasileiro é o INAF (Indicador Analfabetismo Funcional) e inclui as habilidades matemáticas para considerarmos o cidadão no último patamar de alfabetizado, ou seja, no nível de alfabetização pleno.

Figura 05: Evolução do Indicador Analfabetismo Funcional no Brasil

Tabela I
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional
população de 15 a 64 anos (%)

	2001/2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011-2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	25	26	25	25	21
Básico	34	35	37	38	38	42	47
Pleno	25	25	25	25	28	25	26
Analfabetos funcionais (analfabeto + rudimentar)	39	39	38	37	37	32	27
Alfabetizados funcionalmente (básico + pleno)	61	61	62	61	66	73	73
BASE	2002	2003	2002	2002	2002	2002	2002

Fonte: INAF

Os níveis de alfabetismo funcional estão definidos abaixo de acordo com o INAF:

- Analfabeto - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);

- Rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

- Básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações; e

- Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Frente ao exposto, o índice de alfabetização plena não melhorou nos 10 anos de acordo com a pesquisa apresentada acima. A dificuldade com as habilidades matemáticas dos brasileiros podem ser um motivo para essa falta de evolução do indicador.

Esse fato, pode ser resultado de uma falta de acompanhamento de alunos da Educação Infantil com um profissional que desenvolve habilidades básicas para futuramente ser capaz de resolver problemas matemáticos.

Antes de ser ensinado os alunos sobre os conhecimentos teóricos da matemática existem outras habilidades sensórios-motoras que precisam ser desenvolvidas durante a Educação Infantil para que haja sucesso na aprendizagem da matemática.

As escolas regulares da rede pública brasileira não priorizam o desenvolvimento sensório-motor, fato que pode dificultar a aprendizagem teórica futuramente desses alunos.

Contudo, essa pesquisa visa responder o seguinte problema: como as teorias da arte terapia podem desenvolver habilidades básicas na Educação Infantil para resolução de problemas matemáticos no futuro? Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é entender como a arte terapia pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sensórios-moteras na Educação Infantil, sendo norteado pelos seguintes objetivos específicos:

- Quais são as ferramentas que a arte terapia utiliza na Educação Infantil;
- Quais recursos da arte terapia devem podem ser usados na Educação Infantil;
- Como podemos ensinar a matemática nos anos iniciais de ensino.

Essa pesquisa teve como finalidade alertar os profissionais da área da educação da importância do desenvolvimento psicomotricidade e mostrar como essa ciência pode contribuir positivamente na aprendizagem dos seres humanos. Além de mostrar para a sociedade da importância que a arte terapia pode apresentar para as crianças e futuramente na vida adulta do indivíduo.

A finalidade dessa pesquisa foi de alertar os profissionais da área da educação da importância do desenvolvimento psicomotricidade e mostrar como a arte terapia pode contribuir positivamente na aprendizagem da Educação Infantil. Além de mostrar para a sociedade a importância da arte terapia para as crianças tanto nesse momento de vida como futuramente na vida adulta do indivíduo.

Dessa forma, o trabalho foi dividido em capítulos, para facilitar a compreensão e foi utilizado o método bibliográfico para ser elaborado.

2. A APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DE ENSINO E A ARTE TERAPIA

A criança, instintivamente, aprende e enxerga o mundo de forma lúdica É importante e eficiente usar o brincar nas teorias da arte terapia para ensinar as disciplinas escolares com mais eficiência na Educação Infantil.

A arte foi criada e está inserida no mundo desde a Antiguidade. Todas as criações do homem pode-se definir como arte e essas artes são construídas a partir do meio social.

De acordo com Cavalcanti (1995) as crianças do Brasil possuem acesso a muitas expressões artísticas a partir de diversas fontes de informação. Todavia, a escola geralmente não tem incluído a arte em seu currículo, ou seja, a escola não faz parte dessas fontes de informação de arte.

A partir desse pressuposto, é importante conhecer quais são as necessidades que cada ano escolar da crianças deve ser desenvolvida para aplicarmos as atividades da arteterapia para auxiliar no desenvolvimento sensório-motor que é essencial para a aprendizagem de disciplinas mais complexas no futuro educacional da criança.

2.1 - A Música

De acordo com Bréscia (2003), a música sempre foi um elemento presente dentro das sociedades, desde as civilizações mais antigas, sendo assim, ela faz parte da história da humanidade, além de ser uma linguagem universal.

Para os estudos da Antropologia, (ciência responsável por estudar o homem e as implicações e características de sua evolução física (Antropologia biológica), social (Antropologia Social), ou cultural (Antropologia Cultural) os registros das primeiras músicas eram música para serem usadas em rituais, de acordo com Chiarelli e Barreto (2010), rituais como nascimento, morte, recuperação de doenças e fertilidade.

Na Grécia, de acordo com Bréscia (2003), podemos observar o ensino da música no currículo escolar de forma obrigatória, existe, inclusive, resquícios de havia orquestras na época dos gregos, na escola pitagórica já era ensinado acordes musicais e certas melodias.

Pitágoras já acreditava que a sequência correta de sons, a partir de instrumentos

musicais, possuía a capacidade de mudar alguns comportamentos e acelerar e auxiliar no processo de cura de doenças.

A definição de música podemos citar variados conceitos de acordo com os autores, resumidamente, a música é considerada majoritariamente pelos acadêmicos como uma ciência e uma arte.

Em relação a ser uma arte, porque representa a relação entre os arranjos e combinações, já como ciências é representada pelas relações entre os elementos musicais e a matemática e a física.

Segundo os pressupostos de Gainza (1988), música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo do homem. Promovendo assim condutas de diferentes grau e qualidade.

Música é a combinação de ritmo, harmonia e melodia, de maneira agradável ao ouvido. No sentido amplo é a organização temporal de sons e silêncios (pausas). No sentido restrito, é a arte de coordenar e transmitir efeitos sonoros, harmoniosos e esteticamente válidos, podendo ser transmitida através da voz ou de instrumentos musicais.

A música é uma manifestação artística e cultural de um povo, em determinada época ou região. A música é um veículo usado para expressar os sentimentos.

OS ouvidos possuem a habilidade de captar os sons do ambiente e habilidade de fazer com que a criança transforme a música em algo significativo. Para esse mecanismo ocorrer, os sons devem passar por uma área específica do cérebro responsável por fazer essa transformação. Dessa forma, a música é entendida como uma interpretação de vários sons simultâneos em equilíbrio e sucessivos.

De acordo com Gomes e Simões (2007) a música consegue desenvolvem os sentidos nas crianças. Interessantemente, as crianças conseguem perceber os sons já em sua vida intrauterina, desde seu quinto mês de vida na barriga de sua mãe. Os autores afirmam que a audição possui a habilidade de influenciar nas habilidades motoras, de linguagem e na aprendizagem.

Na disciplina de matemática, a música pode remeter as operações matemáticas, as notas musicais podem ser ensinadas através da matemática, todas as estruturas lógicas e quantitativas irão desenvolver o senso matemático nas crianças. Esse ensinamento irá influenciar positivamente no futuro da aprendizagem da matemática desses indivíduos.

3. O PROCESSO CRIATIVO DO ALUNO

Para saber ler imagens não verbais (não escrito por letras) é importante que o aluno saiba criar suas próprias Artes Visuais para que ele presencie na prática como funciona a criação de uma Arte Visual.

Pereira (2009) ressalta que para o processo criativo do aluno surgir dentro do ambiente da sala de aula toda a bagagem de conhecimento do aluno contribui de alguma forma para sua criação. Desde sugestão do professor até histórias de família podem influenciar no processo criativo do aluno.

Sobre o processo criativo do aluno Pereira (2009, p. 11) complementa afirmando que:

> A ideia de cultura abrange toda a produção simbólica de um coletivo, significada nas relações sociais. Essa produção dita o cotidiano e é transformada pelas demandas que se interpõem entre os sujeitos. Isso significa que todas as relações sociais estão submetidas à cultura que se modifica, pois é dinâmica.

Além disso, as fronteiras geográficas não impedem intercâmbios simbólicos. Por isso, os produtos culturais de um determinado coletivo podem ser incorporados aos produtos de outro. Um sujeito pode pertencer a diferentes grupos sociais, ou a diferentes culturas, simultaneamente (cada instituição cria processos de significação a partir dos modos de produção característicos). Isso quer dizer que um pernambucano que vive em São Paulo convive, simultaneamente, com distintas formas de pensar, sentir e viver: ao mesmo tempo, sua história traz referências da cultura pernambucana (como maracatu) e adquire hábitos e costumes próprios de alguma região de São Paulo. Isso o transforma como sujeito e recria sua maneira de ser e estar no mundo.

Frente ao exposto, a cultura é a principal influenciadora do processo de criação dos estudantes da disciplina Artes Visuais. Sabe-se que os alunos que estão dentro de uma sala de aula podem possuir culturas diferentes e formas de entender o mundo distintas também.

A criação ocorre a partir da cultura, diferentes produções podem ocorrer em uma sala de aula. O respeito pela diferença deve ser algo apoiado pelo professor durante todas as aulas.

A partir desse pressuposto, serão apresentadas as metodologias de produção de diferentes Artes Visuais nos próximos capítulos.

3.1- O desenho

Desenhar é uma das Artes Visuais que possui menos ferramentas para ser elaborada, assim, não se precisa investir em materiais e acaba sendo muito utilizada pelos professores.

Na Educação Infantil essa técnica é

muito incentivada pelos professores devido aos benefícios de psicomotricidade que essa técnica desenvolve nos estudantes. Essa técnica também é interessante para alunos mais velhos já que desenvolve habilidades motoras e incentiva ao estudo histórico da produção artística de desenhos.

O desenho possuiu diferentes finalidades ao longo da história, cada época assimilava um conceito diferente para os desenhos.

No Renascimento o desenho era considerado apenas como o esboço, a parte inicial da arte. Outros artistas desenhavam tão perfeitamente que parecia mais uma fotografia do que um desenho.

É importante ressaltar que há vários elementos para serem interpretados em um desenho, desde os tipos de traços usados pelos artistas até a semelhança ou não com o real. Cabe ao professor ressaltar todos esses pontos e realizar uma ligação com a história de vida do artista, com o momento histórico em que o artista vivia e o momento político em que a sociedade passava.

Para que o aluno vivencie a experiência artística do desenho Pereira (2009) apresentar uma atividade interessante que o professor pode explorar em sala de aula de produção de desenho pelos alunos que pode auxiliar na interpretação de desenhos de artistas desenhas clássicos.

A sugestão é de que o aluno explore a linha expressiva a partir da audição de música instrumental. Ou seja, o aluno deve ouvir uma música e realizar linhas a partir do ritmo apresentado pela música. Depois disso, o professor deve reunir a classe para realizar a interpretação da atividade de cada aluno.

3.2- A pintura

A pintura é outra modalidade de Artes Visuais que também não necessita de grandes investimentos. Entretanto, precisa de algumas ferramentas a mais do que os desenhos.

Sobre a pintura é importante que os alunos estudam a história das escolas artísticas. Deve-se a apresentar aos alunos uma por uma para que então eles possam escolher o modelo de pintura que mais o agrada para que posteriormente ele produza o seu próprio quadro.

Inicialmente havia a escola maneirismo que se iniciou na Itália nos anos de 1515 até 1600. Possuía um padrão de rompimento com o formato clássico de artes, figuras alongadas, uso das cores não exatamente iguais ao real, temas religiosos e desconsideração da proporcionalidade. Os principais artistas foram Michelangelo, Donatello, Fiorentino, Grão Vasco, entre outros.

O movimento neoclassicismo apareceu, com a ideologia do iluminismo e com equilíbrio e idealismo inseridos nas obras de artes. Essa escola artística iniciou no começo do século XVIII e utilizava as obras clássicas como referência artística. Podemos citar como principais artistas neoclassicistas John William Waterhouse, Franz Xaver Winterhalter, Vieira Portuense e François-André Vincent.

Após esse movimento teve o início do romantismo que durou até o século XIX. A presença do individualismo, do subjetivismo, da idealização e do sentimentalismo eram as principais características das obras de artes do romantismo.

A próxima escola artística que surgiu foi a arte moderna. As escolas desse período são: impressionismo, cuja principal característica era luz e movimento em pinceladas soltas nas pinturas; pós-impressionismo, cuja cor e bidimensionalidade predominavam nas artes; modernismo, cujo movimento pregava que o novo também é belo; expressionismo, que deformava a realidade para mostrar a natureza humana; cubismo, que representavam as figuras em formas geométricas; Abstracionismo, que era a arte imaginária; futurismo, que realizavam a arte baseados nos movimentos tecnológicos; dadaísmo, que trouxe a arte espontaneidade e caráter de gratuidade; surrealismo, que trazia o abstrato e inconsciente em suas obras de artes; pop art, cujo objetivo era mostrar a massificação da sociedade capitalista.

Para a Educação Infantil, não é necessário trazer as teorias, mas apresentar diferentes formas de artes para que compreendam desde criança que não existe apenas um tipo ideal de pintura. Para que entendam que a beleza não está apenas na pintura clássica, mas que está presente em toda as escolas artísticas.

Ao observar o aluno está desenvolvendo sua criatividade, sua cognição e sua imaginação, portanto, é essencial que o professor traga diversas pinturas para seus alunos apreciaram ou inspirarem-se.

CONCLUSÕES

Contudo, conclui-se que a aprendizagem trabalhada na educação infantil influencia significativamente nos conhecimentos teóricos futuros que serão ensinados na escola.

As etapas de aprendizagem da criança não podem ser ignoradas, todas as etapas são importantes. Dessa forma, o desenvolvimento psicomotor é importante durante a infância.

Pode-se perceber que existem diversas ferramentas eficientes que o educador pode utilizar no cotidiano escolar para ensinar a matemática na educação infantil, como artes visuais, música, teatro e dança.

O trabalho mostrou que o trabalho da arte terapia é muito importante quando a criança possui algum problema de relacionamento ou de convivência em casa. Podemos trabalhar fortemente com essas crianças.

Para melhorarmos os índices de alfabetização dos cidadãos brasileiros precisamos trabalhar com nossas crianças primeiramente, com uma educação adequada a elas garantimos o futuro de uma nação alfabetizada plenamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIARELLI, L. K. M; BARRETO, S.J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental. Disponível em:< http://www.deliamatos.com.br/uploads/1/3/1/5/13157813/a_importncia_da_musi calizao_na_educao_infantil_e_no_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 02 abr 2016.

CINTRA, R. C. G.G. Educação especial e dança: um diálogo possível. Campo Grande: UCDB, 2002.

GOMES, A. M. P. M; SIMÕES, A. A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. 2007. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

GONÇALVES, T. F. Questões acerca da arteterapia. IN: SEI, M. B.; GONÇALVES, T. F. Arteterapia com grupos, aspectos teóricos e práticos. 1ª Ed. São Paulo:

Casa do Psicólogo, 2010, p. 27- 44.

INAF. Instituto Paula Montenegro. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ptbr/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>. Acesso em: 15 abr 2016.

PAÏN, Sara. JARREAU, Gladys. Teoria e Técnica da Arteterapia. Artmed, SP, 2001.

PEREIRA, K. H. Como usar artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.

RAPPAPORT, C. R. Teorias do Desenvolvimento: Conceitos fundamentais. v.1. São

Paulo: E.P.U., 1981

UNESCO, Relatório de Monitoramento Global, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>. Acesso em: 15 abr 2016.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro – RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982

PRÁTICAS EDUCATIVAS: A LUDICIDADE DA ARTES CÊNICAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

TÂNIA SOUZA DE OLIVEIRA JORGE

RESUMO

A proposta do Ensino de Arte nos ambientes escolares tem sido foco de muitos estudos a nível acadêmico, isso se deve ao fato de ser uma disciplina que atualmente tem uma proposta inovadora, exigindo o aprimoramento dos docentes e uma adequação nas práticas pedagógicas e propostas curriculares anteriormente desenvolvidas. Os docentes da disciplina de Arte devem, segundo a legislação atual, trabalhar as diferentes linguagens artísticas: música, teatro, dança e artes visuais, sendo assim, faz-se necessário discutir de que forma essas linguagens auxiliam no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo dos educandos. O presente trabalho apresenta uma descrição qualitativa, embasada em referenciais teóricos e tem como principal objetivo discutir a influência das artes cênicas no desenvolvimento das linguagens orais, corporais e no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Apesar das Artes Cênicas serem foco de estudo na disciplina de Arte, nota-se que no ambiente escolar, pode-se usar este recurso nas variadas disciplinas e com os diferentes conteúdos. O teatro promove o desenvolvimento pleno dos educandos visto que é uma atividade que oportuniza a utilização das diferentes formas de linguagem: corporal, verbal, plástica, escrita, entre outras. O presente trabalho está dividido em três capítulos que levaram às reflexões relacionadas ao tema central proposto. A partir dessas, pode-se concluir que as artes cênicas, em especial o teatro influencia no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, pois possibilitam o desenvolvimento da autoestima, da autodescoberta, autopercepção e autocuidado, além de possibilitá-los a aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer (os chamados quatro pilares da educação) e estimulá-los a protagonizar os seus atos, favorecendo um desenvolvimento autônomo e uma aprendizagem significativa.

Palavras–chaves: Artes Cênicas;Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de discutir questões de âmbito educacional relacionadas à importância da prática educativa na disciplina de Arte no desenvolvimento pleno dos educandos, no processo de ensino-aprendizagem.

Baseada em referenciais teóricos a presente pesquisa apresenta uma descrição qualitativa na qual se busca justificar a importância da utilização da linguagem cênica no ambiente escolar, para que assim, o educando passe a ter um desenvolvimento melhor relacionado às questões de comunicação, inter-relações sociais, o que favorecerão todo o processo de ensino aprendizagem.

As artes cênicas abrangem várias vertentes, dentre elas o teatro, a música e a dança. Neste trabalho optamos por priorizar a linguagem teatral visto a sua relevância social, histórica, cultural e até mesmo educacional.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano e a relação com o processo de ensino aprendizagem tem sido foco de muitos estudos acadêmicos. Nota-se que há uma intima relação entre esses dois estudos, pois o desenvolvimento biológico interfere diretamente no desenvolvimento cognitivo e psicológico dos indivíduos.

A escola, na sociedade atual, tornou-se um ambiente necessário no desenvolvimento das variadas habilidades das pessoas, ela deve garantir que o ensino seja de qualidade e que todos os que nela convivem possam conviver harmoniosamente e explorar todo e qualquer tipo de conhecimento.

As artes cênicas são as das mais completas linguagens artísticas, visto que envolve as habilidades manuais, corporais, expressivas. Essa atividade exige conhecimentos cognitivos, históricos, pessoais, sociais e culturais e comprovadamente auxiliam no desenvolvimento das diferentes habilidades humanas.

METODOLOGIA

O presente trabalho está dividido em três capítulos que tem como objetivo discutir sobre temas relacionados ao foco principal deste para assim chegarmos a uma conclusão.

No primeiro capítulo abordam-se questões sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem, discutem-se aspectos neurobiológicos da aprendizagem e a importância do aprender.

No segundo capítulo direcionou-se a discussão para o campo das Artes Cênicas, focando o estudo na história, gêneros e elementos teatrais. Por fim, no terceiro e último capítulo focou-se na discussão do tema norteador do presente trabalho, estabelecendo relações entre as artes cênicas, em especial o teatro, o desenvolvimento das diferentes linguagens humanas no processo de ensino-aprendizagem, principalmente relacionados ao ambiente escolar.

As conclusões que chegamos a partir de toda essa trajetória de estudo colaboraram para a percepção de quão é importan-

te a função do educador como mediador da aprendizagem, e que este deve ser um incessante pesquisador buscando sempre recursos didáticos que favorecerão sua prática pedagógica e o auxiliarão na dura, mas gratificante, tarefa de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio efetivo de seus educandos.

1.0 Desenvolvimento Humano e o Processo de Ensino Aprendizagem

Jardim (2005) diz que o cérebro é responsável por toda à aprendizagem e para entender o desenvolvimento dele é necessário conhecer a sua estrutura e funcionamento, pois ele é o órgão mais organizado e mais complexo do corpo humano, ou seja, é um produto biossocial da espécie. A aprendizagem é motivada não apenas por estímulo neurobiológico, mas também por manifestações sociais, psíquica de um indivíduo.

Tudo que se aprende, o cérebro capta, armazena, analisa e reutiliza, quando necessário. Toda a informação é processada, mas para realizar essa complexidade ele precisa de um grau de elevação neurológica, por que para aprender é preciso um nível de vigilância para manter as atividades cognitivas (JARDIM, 2005).

A integração construtiva de pensamentos, sentimentos e ações levam à aprendizagem significativa e aos esquemas de assimilação, internalizarão de instrumentos e signos, construções pessoais e modelos mentais.

Mutschele (2001) diz que "a aprendizagem é um processo de mudanças obtidas através de experiências, maturação neurológica, ambientais e emocionais. A aprendizagem resulta nas interações do ambiente e estruturas".

A aprendizagem é um processo seletivo e através dela, o ser humano desenvolve suas manifestações, como apreciação, raciocínios, atitude e valores naturalmente (JARDIM, 2005).

A aprendizagem não pode ser atribuída somente ao processo de crescimento, ela se dá com as modificações internas e externas, capacidades ou disposições do homem. Com as modificações se dão as alterações de comportamento, os acontecimentos no ambiente que a criança vive interferem direta e indiretamente na aprendizagem.

1.1 Aspectos Neurobiológicos da

Atualmente, não só a área da educação, mas também outras áreas pensam no indivíduo holisticamente, pois se amplia esse conceito do processo de ensino- aprendizagem.

Pesquisas têm revelado muitos avanços no processo de cognição humana. Foram descobertas muitas informações importantes sobre como o cérebro funciona e como os fatos e as informações podem ser mais fácil e rapidamente fixados na memória de forma permanente.

De acordo com Melo (2008), o cérebro humano tem cerca de 100 bilhões de neurônios, unidos em um emaranhado, de onde emergem as aptidões mentais e cognitivas.

Ao aprender o cérebro entra em atividade quando ocorrem várias mudanças físicas e químicas, para compreender seu funcionamento é importante conhecer sua estrutura e sua influência sobre a aprendizagem (JUNIOR, 1998).

Domingues (2007) afirma que todas as informações vitais estão baseadas no sistema nervoso, o mesmo é dividido em duas partes, sistema nervoso central e sistema nervoso periférico que é composto por axônios longos e dendritos que abrange todas as partes do sistema nervoso, estes são formados por células que tem como função captar os estímulos, interpretar e registrar na memória.

Em sua fisiologia o sistema nervoso central é formado pelo cérebro, cerebelo e a medula espinhal. O cérebro está localizado no final da coluna vertebral, e possuem duas regiões importantes, o hemisfério direito e o hemisfério esquerdo.

O hemisfério esquerdo é responsável pelo pensamento lógico e a comunicação, pois nele se encontra duas das áreas mais importantes, a área de Broca, córtex responsável pela motricidade da fala e a área de Wernick, córtex responsável pela compreensão verbal. A conexão entre os dois hemisférios é feita de forma inversa, o hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo humano e o hemisfério direito controla o lado esquerdo do copo, essa comunicação é feita através do corte sagital, onde se encontra o corpo caloso, ambas possuem o córtex motor que controla e coordena a motricidade voluntária (SPRINGER, 1998).

O lobo frontal se localiza na parte da frente do cérebro, e ele é responsável por todo o planejamento de ações como resolução de problemas, raciocínio e movimentos como o controle motor e pensamentos abstratos as emoções. O lobo Occipital encontra-se na parte inferior do cérebro e nele são processados todos os estímulos visuais a serem conhecidos por córtex visual responsável pela visão; o lobo temporal está localizado na zona acima das orelhas sua função principal é de processar os estímulos auditivos responsáveis pela audição e linguagem; o lobo parietal tem a função da percepção e sensação, com esta área podemos receber todos os estímulos obtidos no ambiente exterior; corpo caloso responsável por unir os dois hemisférios. (CARNEIRO, 2004).

O cerebelo encontra-se abaixo do lobo occipital que tem como função manter o equilíbrio do corpo. A medula espinhal é formada por células nervosas que se conecta

com o cerebelo ao corpo e do corpo ao cérebro (CARNEIRO, 2004).

O cérebro é composto por células nervosas e glias. As células nervosas ou neurônios são responsáveis pela condução dos impulsos nervosos e para a secreção de um grande número de diferentes proteínas. Os neurônios possuem quatro regiões distintas, corpo celular, detritos, axônio e terminais de axônios pre sináptico, eles são pequenos e podem ser classificados em neurônios aferentes, interneurônios e neurônios eferentes. Os neurônios aferentes transmitem informações ao SNC, medula espinhal ou tronco encefálico. Os interneurônios conduzem os impulsos nervosos entre as áreas do próprio sistema nervoso central, ele tem a função integradora com várias partes do sistema nervoso central. Os neurônios eferentes são responsáveis pela condução de impulsos nervosos a partir de uma determinada área do Sistema Nervoso Central ou ainda para outras estruturas fora do Sistema Nervoso Central (CARNEIRO, 2004).

A conexão entre uma célula a outra é chamada de sinapse, essa transmissão de informação ocorre de uma célula para a outra. As sinapses podem ser químicas e elétricas, a sinapse química é um neurônio que se comunica com outro por meio de uma substancia química, as sinapses elétricas são duas membranas que encontram coladas e a informação passa por meio de uma propagação de sinal elétrico (CARNEIRO, 2004).

1.2 Processo de Aprendizagem

Da perspectiva neurobiológica, o cérebro humano, e suas capacidades cognitivas, são produtos de um processo evolutivo, no qual fatores genéticos e ambientais favoreceram o desenvolvimento de certas estruturas e funções, a aprendizagem é uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente, para um indivíduo, é importante focalizar as funções cerebrais e sua relação com os processos cognitivos, mas também entender que cada um tem a sua forma particular para aprender (JUNIOR, 1998) . Certamente as vivências, experiências de cada cultura são introjetadas em nosso meio, pois a aprendizagem é o processo pelo qual as experiências mudam em nosso comportamento (CARLSON, 2002 apud DOMINGUES, 2007).

De acordo com Ciasca (2004) o homem quando nasce descobre um mundo que já tem uma organização, e por meio de constante interação o indivíduo constrói sua aprendizagem, levando em consideração as bases neurofuncionais, psicológicas, ambientais e sociais, tal definição faz-nos pensar em todos os processos oculto existente no ato de aprender.

"O cérebro humano é um sistema complexo que estabelece relações com o mundo que o rodeia por meios de fatores significativos" (CIASCA, 2004).

O aprender deve estar presente nas estruturas cognitivas, o aprendiz é concebido como um manipulador inteligente e flexível que busca a informação e trata de organizar, integrar armazenar e recuperar (CIASCA, 2004). Através de experiências sensoriais foi possível verificar que o córtex capta estímulo em uma área especifica e apesar desses estímulos estarem em lobos diferentes, existe um inter-relacionamento entre elas, existe também uma diferença entre a intensidade de percepção e aprimoramento na análise (DOMINGUES, 2000). Portanto o córtex é a parte mais desenvolvida do cérebro humano e é responsável pelo pensamento, raciocínio, funções cognitivas, processos de percepção sensorial (visão, audição, tato e olfato) e a capacidade de produzir e entender a linguagem.

Ao estimularmos um órgão sensorial, surge um registro nos centros corticais que nos permite compreendê-lo e reconhecê-lo, quando um estímulo visual, auditivo, olfativo ou tátil é captado por um receptor específico, localizado no órgão sensorial correspondente, é interpretado pelo sistema nervoso (DOMINGUES, 2000).

As condições de funcionamento do organismo são muito importantes, algumas estruturas são necessárias, pois a organização cognitiva está subordinada às capacidades gnósicas, as gnosias se referem ao reconhecimento de um objeto por meio de uma modalidade sensorial (ROSA, 2003).

Algumas aquisições motoras permitem a existência das aquisições dinâmicas gerais como correr, escalar, saltar, elas permitem as coordenações manuais imprescindíveis para a leitura e escrita como a coordenação óculo manual (DOMINGUES, 2000).

As funções cognitivas dependem de amplas áreas do cérebro e de conexões e associações, pois o processo de informações também envolve mecanismos atencionais, memorização e afetivos relacionados a motivação (ENGERS & MAROSINI, 2007)

De acordo com Springer (1998) o conceito de espaço não é inato, é elaborado por meio da ação e da interpretação de dados e estimulação sensoriais, a orientação espacial refere-se à possibilidade de manter a localização constante do próprio corpo, tanto em função da posição dos objetos no espaço como para posicionar esses objetos em sua própria localização, as dificuldades nesse âmbito podem se refletir na leitura e escrita, no ordenamento das letras para formar palavras ou ordenamento dos números. O processo de atenção tem um lugar importante na aprendizagem, ela exige uma condição básica para o funcionamento dos processos cognitivos, pois o indivíduo deverá observar os estímulos, selecionar, reconhecer e diferenciar os dados, já que envolve a disposição

neurológica do cérebro para a recepção dos estímulos (ROSA, 2003).

"A memória é um termo que designa os processos mentais que permitem as pessoas armazenar experiências e percepções para evocação posterior" (NUNES & MARRONE, 2002)

De acordo com Rezende (2008) a memória é a base de todo o saber, nos possibilita recordar a nossa história, individualidade, experiências ela é imprescindível para a aprendizagem. É fundamental que se entenda as funções da memória, pois a mesma está relacionado a atenção, linguagem, emoção e aspectos cognitivos mais complexos (NUNES & MARRONE, 2002).

"Existem vários tipos de memória que variam em complexidade, pois são processadas de formas diferentes em partes diferentes do cérebro" (REZENDE, 2008, apud CAPOVILLA, 2009).

Nunes e Marrone (2002) Diz ser fundamental entender as funções da memória, a mesma está relacionada a atenção, linguagem, emoção e aspectos cognitivos mais complexos. Ainda o autor, a memória pode ser classificada conforme o tempo de armazenamento das informações, como memória imediata, memória recente e memória remota.

Memória imediata é a capacidade de focar a atenção mesmo que o estimulo tenha sido retirado do ambiente, ele mantem esse estímulo na memória como, por exemplo, números de telefones, preço de objetos e preenchimentos de cheques, todos esses fatos dependem de nossa memória também conhecida como memória de trabalho ou memória operacional. Memória mais complexa se baseia na capacidade de lembrarmos as informações importantes, mas não necessariamente fundamentais, lembrar-se de acontecimentos do dia anterior como que comeu no café da manhã, são fatos que são armazenados na memória recentes. A capacidade de armazenar os dados mais fundamentais, como os fatos mais antigos e solidificados é armazenado na memória remota (NUNES & MARRONE, 2002).

O pensamento é definido como a capacidade cognitiva para a resolução de problemas novos utilizando a experiência que as pessoas possuem, pois nosso cérebro é um difusor e receptor de vibrações do pensamento, um ato particular da mente é a faculdade de conceber, combinar, comparar ideias (BARAM, 2010)

2.0 História do Teatro

Desde a pré-história o homem busca compreender, relacionar-se e de certa forma dominar a natureza, a partir dessa perspectiva surgem os primeiros desenhos, ainda nas paredes das cavernas, e as primeiras representações teatrais que tinham por objetivo a comunicação entre os seres vivos.

A princípio verificava-se que as atividades teatrais estavam vinculadas às danças e rituais religiosos. Os indivíduos que nesse tempo viviam apresentavam uma espécie de dança dramática coletiva que abordavam as questões do seu dia a dia, uma espécie de ritual de celebração, agradecimento ou perda.

Apesar dessa ligação do homem com a representação, o teatro só surge verdadeiramente na

Grécia. Surge o "ditirambo", um tipo de procissão informal que servia para homenagear o deus Dioniso (deus do Vinho). Mais tarde o "ditirambo" evoluiu, tinha um coro formado por coreutas e pelo corifeu, eles cantavam, dançavam, contavam histórias e mitos relacionados a Deus. A grande inovação deu-se quando se criou o diálogo entre coreutas e o corifeu. Cria-se assim a ação na história e surgem os primeiros textos teatrais.

Atualmente a "Arte cênica" é mais conhecida como "Teatro", esta pode dividir-se em cinco gêneros: Trágico, Dramático, Cômico, Musical e Dança.

2.1 Gêneros teatrais

3.2.1 Gênero Trágico

Em peças teatrais que apresentam esse enfoque podemos perceber que a arte imita a vida por meio de ações completas.

Segundo a história o surgimento do tetro se dá na Grécia e consequentemente o foco é esse gênero.

Aristóteles, em sua Poética, apresenta três versões para o surgimento da tragédia:

A primeira versão argumenta que a tragédia, nasceu das celebrações e ritos a Dionísio. Em tais festividades, as pessoas bebiam vinho até ficar embriagadas, o que lhes permitia entrar em contato com o deus homenageado, nesta festividade os homens se vestiam de bodes e encenavam o mito de Dionísio e da dádiva dada por ele à humanidade: o vinho.

A segunda versão relaciona o teatro com os Mistérios de Eleusis, uma encenação anual do ciclo da vida, isto é, do nascimento, crescimento e morte. A semente era o ponto principal dos mistérios, pois a morte da semente representava o nascimento da árvore, que por sua vez traria novas sementes.

A terceira concepção e a aceita por Aristóteles, é de que o teatro nasceu como homenagem ao herói dório Adrausto, que permitiu o domínio dos Dórios sobre os demais povos indoeuropeus que habitavam a península. O teatro seria a dramatização pública da saga de Adrausto e seu triste fim.

Como ensinou Aristóteles, a tragédia não era vista com pessimismo pelos gregos e sim, como educativa. Tinha a função de ensinar as pessoas a buscar a sua medida ideal, não pendendo para nenhum dos extremos de sua própria personalidade. Para o filósofo de Estagira, entretanto, a função principal da tragédia era a catarse, descrita por ele como o processo de reconhecer a si mesmo como num espelho e ao mesmo tempo se afastar do reflexo, como que "observando a sua vida" de fora. Tal processo permitiria que as pessoas lidassem com problemas não resolvidos e refletissem no seu dia-a-dia, exteriorizando suas emoções e internalizando pensamentos racionais. A reflexão oriunda da catarse permitiria o crescimento do indivíduo que conhecia os limites de seu métron. A catarse ocorreria quando o herói passasse da felicidade para a infelicidade por "errar o alvo", saindo da sua medida ideal.

2.2 Gênero Dramático

Nos dramas há a descrição dos conflitos humanos e busca-se ter uma proposta de reflexão frente às situações impostas na representação.

Neste gênero teatral o foco é representar um acontecimento ou situação com intensidade emocional. A palavra "drama" vem do grego e significa "ação".

Sua origem vem das encenações em cultos às divindades gregas. A princípio os gregos abordavam apenas dois tipos de peças teatrais: a tragédia e a comédia, mas se renderam ao gênero drama devido a necessidade de atuar verdadeiramente, provocando no público várias emoções e sensações.

2.3 Gênero Cômico

A comédia apresenta lado irônico e contraditório de situações cotidianas ou busca retirar do público reações conflitantes entre o "rir por prazer" ou "rir para não chorar", desenvolvendo assim um senso crítico e uma autoavaliação das diferentes situações pessoais e sociais representadas.

Dentre as principais características da comédia é o engano. Frequentemente, o cômico está baseado no fato de uma ou mais personagens serem enganadas ao longo de toda a peça. À medida que a personagem vai sendo enganada e que o equívoco vai aumentando, o público vai rindo cada vez mais.

No surgimento do teatro, na Grécia antiga, a arte era representada, essencialmente, por duas máscaras: a máscara da tragédia e a máscara da comédia. Aristóteles, em sua Arte Poética, para diferenciar comédia de tragédia diz que enquanto esta última trata essencialmente de homens superiores (heróis), a comédia fala sobre os homens inferiores (pessoas comuns da pólis). Isso pode ser comprovado através da divisão dos júris que analisavam os espetáculos durante os antigos festivais de Teatro, na Grécia. Ser escolhido como jurado de tragédia era a comprovação de nobreza e de representatividade na sociedade. Já o júri da comédia era formado por cinco pessoas sorteadas da plateia.

Atualmente a comédia encontra grande espaço e importância enquanto forma de manifestação crítica em qualquer esfera: política, social, econômica. Encontra forte apoio no consumo de massa e é extremamente apreciada por grande parte do público consumidor da indústria do entretenimento.

Muitos críticos valorizam a comédia. De fato, entre os artistas, reconhece-se que para fazer rir é necessário um ritmo (conhecido como timing) especial que não é dominado por todos. É difícil analisar, cientificamente, o que faz uma pessoa rir ou o que é engraçado ou não. Mas uma característica reconhecida da comédia é que ela é uma diversão intensamente pessoal.

2.4 Musical

Como o próprio nome sugere, nesse gênero teatral temos grande influência da música. O Musical é desenvolvido através de músicas, não importa se a história é cômica, dramática ou trágica.

Fazem parte desse gênero teatral, os espetáculos que tem o enfoque voltado para a música. Mais do que o ritmo, as letras das composições contam a história que está sendo representada. A música passa a ser elemento essencial nesse tipo de espetáculo dando ritmo e leveza ao ato de contracenar.

2.5 Dança

Os espetáculos que tenham como enfoque a dança utilizam-se da música e das expressões propiciadas pela "mímica".

A dança é uma das três principais artes cênicas da antiguidade, ela caracteriza-se pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia) ou improvisados (dança livre). Na maior parte dos casos, a dança, com passos ritmados ao som e compasso de música e envolve a expressão de sentimentos potenciados por ela.

No teatral onde o enfoque é a dança, o simples fato do ator se mover gera um movimento ritmado quando se coloca uma música de fundo, a expressão corporal passa a fazer parte da história e, portanto, conta um pouco desta.

O surgimento da dança ocorreu desde o período pré-histórico quando os homens batiam os pés no chão ou tentavam se comunicar com a natureza a partir de movimentos ritmados. Os movimentos surgem a partir das diferentes melodias.

A história da dança cênica representa uma mudança de significação dos propósitos artísticos através do tempo. Atualmente as narrativas podem apresentar introdução de diferentes gêneros musicais e diferentes performances corporais, o que dá vida aos personagens e os auxiliam a contar as histórias.

3.0 Artes cênicas no processo de ensino aprendizagem

As atividades relacionadas às artes cênicas possibilitam desenvolver várias habilidades nos seres humanos. No campo educacional elas podem auxiliar o processo de ensino aprendizagem, e para isso a escola deve promover a oportunidade aos educandos de entrarem em contato com essa linguagem artística.

"a escola é o lugar para o ensino-aprendizagem dos valores, e tem por uma das finalidades o desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo, estimulando o desenvolvimento, virtudes necessárias para a vida em sociedade." (SOUZA & SOUZA, 2008).

Segundo Margoni (2014), "a arte cênica é motivadora para crianças e adolescentes, ela os afeta nos aspectos cognitivos, emocionais, motores e sociais. Demanda um alto grau de atenção e concentração, estimula memória e percepção, mobiliza a capacidade de jogo com as palavras, fomenta a imaginação e a expressividade". Porém, este mesmo autor afirma que todo indivíduo, principalmente as crianças necessitam de incentivo para que essas atividades realmente ocorram da melhor e mais natural forma possível.

No presente trabalho decidimos priorizar os estudos sobre o teatro e sua implicação na atividade docente. Muitos estudiosos afirmam que as atividades voltadas para a arte do teatro propiciam a sensibilização, desinibição, desenvolvimento da capacidade criativa, da comunicação e expressão, a diminuição da ansiedade, flexibilidade, espontaneidade, a capacidade de raciocínio lógico, o contato com a cultura e a história.

Através das diferentes linguagens artísticas os educandos podem estabelecer relações com o meio social de forma prazerosa. Dessa forma, destacamos as atividades teatrais, pois podem ser consideradas ferramentas pedagógicas importantes tanto para desenvolvimento interpessoal e coletivo quanto cognitivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam identificar os diversos argumentos sobre a importância do conhecimento artístico. A abordagem dramática na educação admite a importância do teatro e considera-o como base da educação criativa. (ARCOVERDE, 2008, p.602).

Infelizmente hoje, na realidade da escola ainda vimos o teatro sendo trabalhado apenas como "atividades extra curriculares", que são aplicadas apenas em projetos ou eventos escolares, o que o torna de presença esporádica e não frequente. Sendo assim, seu caráter educativo fica por muitas vezes esquecido.

A partir de uma visão inovadora que promova modificações nas concepções e no ato de

"educar" com significação, podemos utilizar o teatro como ferramenta metodológica visto que esta é uma atividade muito antiga, porém de extrema importância.

O teatro é uma invenção humana bem antiga, e seu surgimento está intimamente ligado com o surgimento do homem e sua necessidade de se comunicar. Talvez porque o ser humano é o único animal capaz de se observar. (SILVEIRA, 2008).

Segundo Arcoverde (2008), trabalhando com o teatro na sala de aula, não apenas fazendo os educandos assistirem as peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidades para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, a partir desse dos estudos realizados por esse autor é possível concluir que são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula.

Dentre as atividades possíveis podem-se citar as dramatizações livres, com texto, jograis, recitações, improvisações, jogos dramáticos, expressão corporal e vocal, caracterização de personagens, teatro de fantoches entre outras expressões teatrais.

O teatro na escola, de acordo com os PCNS, tem o intuito de que o aluno desenvolva um maior domínio do corpo, tornando-o expressivo, um melhor desempenho na verbalização, uma melhor capacidade para responder às situações emergentes e uma maior capacidade de organização de domínio de tempo. (ARCOVERDE,

2008, p. 602).

Na educação o teatro ainda é considerado uma nova área do conhecimento e, portanto, muitos fatores ainda limitam e dificultam a sua efetiva instalação dentro do ambiente escolar, há ainda fragilidade tanto relacionado às pesquisas teóricas como ao

desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas.

Percebemos que a necessidade de vislumbrar a atividade teatral como área de conhecimento é a mesma fragilidade que ainda encontramos com qualquer manifestação artística, visto que por muito tempo a arte se manteve colocada num status inferior em relação a história da produção científica.

Conseguimos perceber nas unidades escolares, por exemplo, a carência de material e de espaço para desenvolver atividades como essa. Atualmente busca-se discutir a respeito da importância do teatro na educação em todos os campos de atuação.

Há possibilidade clara de estabelecer relações entre o teatro e a educação visto que essa arte é uma forma humana de expressão, e cultura. O tetro pode ser utilizado para desenvolvimento da linguagem corporal e verbal, pode ser explorado em nível de ampliar conhecimentos ao se deparar, por exemplo, com um roteiro histórico, político e/ou crítico. Muitas encenações buscam trazer as respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens, portanto, há conhecimento sendo interiorizado tanto para quem encena quanto para quem assiste.

Piaget (1987) e Reverbel (1979) em seus estudos relacionados a psicopedagogia apontam que o teatro possibilita o desenvolvimento da linguagem e representação, o exercício artístico e coletivo, a construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética, dos valores emocionais, sociais, históricos e culturais. As atividades teatrais geram a criatividade dramática auxiliando no desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica. O teatro também pode ser um recurso para a educação política e de ação e reflexão, nessa perspectiva desativa-se o papel de mero coadjuvante para que o espectador e atores tornem-se ativos em seus papeis como cidadãos. Essa visão está totalmente coerente com a proposta educacional presente nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1999) que almeja uma educação capaz de promover um crescimento de crianças como cidadãs plenamente reconhecidas e conscientes de seu papel na sociedade.

O simples fato de representar um personagem em uma peça ou exercício cênico faz com que o aluno desfrute da possibilidade de experimentar sensações que fazem parte de uma vivência que não é a dele, mas sim de uma personalidade que ele incorpora no ato da dramatização, compartilhando tal vivência e introduzindo-a neste momento à sua própria vida. Criando maneiras de perceber a diversidade, as semelhanças e diferenças, o entendimento sobre o ser e o vir a ser, podendo compreender a si e ao outro, sujeitos deste mundo, agentes de transformação de nossa sociedade. (MARGONI, 2014, p. 06).

Há muito a se considerar no ensino do teatro, por exemplo, quando ele é transmitido através da disciplina de Arte, este não deve estar vinculado a um estudo exclusivamente teórico, recaindo a uma didática tradicional, num pseudo aprendizado baseado na memorização de um texto ou de uma ação, na prática apenas decorativa das possibilidades de um ato verdadeiramente criador. O ensino do teatro deve ultrapassar essa fase propondo aos educandos a busca pela criação, pela improvisação, pela crítica, entre outras coisas. As técnicas, termos, históricos são importantes, porém não devem ser o centro das atividades pedagógicas.

O teatro estimula o indivíduo no seu desenvolvimento mental e psicológico. Mas apesar disso, o teatro é arte, arte que precisa ser estudada não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tais. (ARCOVERDE, 2008, p. 602).

A partir de todas as observações descritas neste capítulo fica claro que as artes cênicas, em especial o teatro, exerce muita influência no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos. Cabe a escola e aos docentes utilizar dessa ferramenta metodológica para ampliar as possibilidades de desenvolver um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa que promova o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo.

É importante que as escolas tenham uma proposta pedagógica para compreender a atividade teatral, como ação pedagógica para o desenvolvimento da criança na sua socialização e assim desperta uma consciência crítica que se reflita no cidadão do futuro. (SANTOS & SANTOS, 2012, p. 7).

Quando todos os envolvidos no processo educacional se comprometem verdadeiramente com a aprendizagem dos educandos, não há como negar que isso influenciará positivamente na sociedade e assim, faremos do futuro algo bem melhor do que hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um ambiente educacional oficial, como a escola, buscam-se sempre estratégias para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva, fornecendo aos educandos um ensino de qualidade que favorecerá o seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo.

Todos os profissionais que trabalham com as crianças, principalmente durante a vida escolar, têm o dever de assegurar práticas que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Portanto ao pensarmos em aprendizagem, todos os níveis estão envolvidos. Há vários recursos metodológicos que buscam motivar os educandos à busca pelo conhecimento, no presente trabalho buscou-se frisar a importância de deles, a utilização das atividades relacionadas às Artes Cênicas, em especial o teatro.

Após todas as considerações já feitas no decorrer deste trabalho podemos afirmar que as artes cênicas influenciam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, devido à variabilidade de ações e práticas que podem ser desenvolvidas com os educandos. O teatro apresenta uma oportunidade de estes desenvolverem a linguagem oral e escrita; absorverem conhecimentos históricos, políticos, sociais e culturais; desenvolverem a concentração e a criatividade; expressarem-se de formá livre; ampliar sua capacidade de se relacionar com o outro; desenvolver habilidades psicomotoras; serem críticos e protagonistas, relacionados ao seu próprio processo de aprendizagem, entre outras coisas.

Vale salientar que nesse processo de inovação educacional, escola, responsáveis e educadores devem investir nessa arte, não apenas como atividade complementar de ensino, mas como parte integrada do currículo escolar. Uma escola comprometida com um ensino de qualidade visa ampliar suas possibilidades de transmitir o conhecimento e vimos, a partir desse estudo, que as artes cênicas são um recurso eficiente para tal fim.

Referências

ARCOVERDE, S. L. M.. A importância do teatro na formação da criança, 2008. Disponível em:

ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. de Antônio Pinto de Carvalho. Edições de Ouro. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1959.

AURÉLIO. Dicionário da Língua Portuguesa. 8ª edição. Rio de Janeiro, 2010.

BARAM, S.. Mistérios Da Mente. Xlibris Corporation, 2010.

BERTOLDO, A.. A importância da aprendizagem na vida do ser humano, 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-aprendizagem-na-vida-do-ser-humano/30970/#ixzz29U40vTl2> - Acesso em 02/09/2021.

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

Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasília: MEC/SEF, 1999.

Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPOVILLA, F. C. Avaliação Neuropsicológica. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2009.

CARPENTER, M. Neuroanatomia Humana. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

CARNEIRO, M. A.. Atlas e Texto de Neuroanatomia. 2º ed. Barueri-SP, Manole, 2004.

_____. Desenvolvimento e aprendizagem: o que o cérebro tem a ver com isso.

Edição 1º, Canoas. Ulbra, 2007.

ENGERS, M. E. A. & MAROSINI, M. C. E. Pedagogia universitária e aprendizagem. 1ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

GIUSTI, N. M. R. Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação. Dissertação de Mestrado.

Canoas, ULBRA, 2012.

JUNIOR, A. P.. Comentário a respeito das bases neurobiológicas da aprendizagem. Departamento de Educação, Instituto de Biociências de Botucatu, UNESP. Pós-doutorando no Massachussetts Institute of Technology, 1998.

KIERMAN, J. A. Neuroanatomia Humana de Barr . 7° ed. Barueri, SP: Manole, 2003.

LENT, R. Nossos Dois Cérebros Diferentes. Revista Ciência Hoje. Vol.16, número 94, 1994.

LIMA, S. V.. A Importância Da Motivação No Processo De Aprendizagem, 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/a-importancia-da-motivacao-noprocesso-de-aprendizagem-341600.html - Acesso em 28/08/2021.

LOPES, P. Arte Cênica, 2015. Disponível em:

http://www.brasilescola.com/artes/arte-cenica.htm - Acesso em 22/08/2021.

MARGONI, B. M. F.. A arte cênica como instrumento para o desenvolvimento cognitivo da criança. 2014. Disponível em: http://educareceunsp.net/revista/artigos/no2/artigo_03.pdf - Acesso em 22/08/2021.

MELLO, C. B. & MIRANDA, M. C.. Neuropsicologia do Desenvolvimento Conceitos e Abordagens. MEMNON, 2006.

REVERBEL, O.. O Teatro na Sala de Aula. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

ROCHA, A. F. O Cérebro – Um Breve Relato de sua Função. São Paulo: Fapesp, 1999.

ROSA, J. L.. Psicologia e Educação: O Significado do Aprender. 7º ED , Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

RUBISTEIN, E. R.. Estilo de Aprendizagem e a Queixa Escola: Entre o Saber e o Conhecer. 2º ed. São Paulo - SP, Casa do Psicólogo, 2006.

SANTOS, A. N. & SANTOS, A. N.. O teatro e suas contribuições para a educação infantil na escola pública, 2012. Disponível em:

http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acerv o/docs/3252p.pdf - Acesso em 10/09/2021.

SILVEIRA. A. F. M., O resgate social através do Teatro. Disponível em http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C203477.pdf - Acesso em 10/08/2021.

SPRINGER, S. P.. Cérebro esquerdo, cérebro direito. 3º Ed., São Paulo: Summus, 1998.

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO: TRANSFORMANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TATIANE CRISTINA GINO FERREIRA

RESUMO

As novas tecnologias têm impactado a forma como vivemos em sociedade, e a educação vem tentando acompanhar essas mudanças. Vivemos em um tempo em que temos acesso facilmente a informação e conhecimento, o mundo digital já faz parte da nossa sociedade e cada vez mais dependemos das tecnologias na nossa rotina. Propor atividades educacionais inovadoras, tem sido um desafio principalmente na rede pública onde os recursos são limitados, dificultando a intenção do docente. As metodologias ativas vêm para ampliar os horizontes educacionais, apresentam novas formas para aprender, e uma nova proposta para a relação entre o aluno e o professor. Nos dias atuais temos muitas ferramentas disponíveis, saber como utilizá-las de forma correta e eficaz deve fazer parte do currículo da formação dos professores, só assim é possível despertar no educando o interesse pelos conteúdos ministrados, ampliando suas possibilidades e preparando-o para o exercício pleno de sua cidadania após a vida escolar. Esta revisão bibliográfica sobre o uso das novas tecnologias na educação, reflete como as ferramentas de estudo e avaliação podem potencializar as práticas pedagógicas nas unidades educacionais.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Práticas pedagógicas. Inovação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The new technologies have impacted the form how we live on society, and the education has been trying to follow that's changes. We are living in a time what have do easily access the information and knowledge, the digital world already part our society and each more time we depend on technologies in ours routine. To propose education activities innovated, have been a challenge mainly in the public network where the resources are limited, making it difficult the intention of teacher.

The actives methodologies came to broaden the education horizons, present news ways to learn, and a new propose to relation between student and teacher. In the current days we have many tools available, to know how using that on the correctly and effectively should be part of the teacher education curriculum, just like that is possible to wake in the student the interest for the content given, expanding your possibilities e preparing you for the full exercise of your citizenship after life school. This bibliographic review about the use of new technologies on education, reflects how the tools of study and rating they can to potentialize the pedagogical practice in the education unites.

Keywords: Actives methodologies. Pedagogical practices. Innovation. Learning.

1 Introdução

Vivemos em um tempo de constantes mudanças na nossa sociedade, e a educação também tem sido afetada, por isto evidencia a necessidade de a escola repensar o seu papel, revendo as metodologias e estratégias de ensino para que contemplem as necessidades dos estudantes. Segundo Favarin e Da Rocha (2015, p.64), "a contemporaneamente, formação, gestão e cultura digital deveriam ser contempladas como três elementos indissociáveis nos contextos formativos iniciais, pois o sistema educativo é o setor que sofre maior pressão ocasionada pelas mudanças ocorridas na sociedade".

O impacto dessas mudanças descentralizou a escola como a única fonte de saber, uma vez que os meios digitais apresentam um grande volume de informações, e as tecnologias trouxeram ferramentas que contribuem para a educação, se escolhidas e utilizadas de forma correta. Para a escolha da ferramenta adequada em cada situação, é importante se atentar a conceitos básicos para que os objetivos previamente definidos sejam alcançados. É preciso considerar fatores como a faixa etária do público a ser atendido, modalidade de ensino, o PPP da instituição, a estrutura física e tecnológica da escola.

Entre tantas ferramentas que temos ao nosso dispor, os aplicativos da Google For

Education foram introduzidos na educação na maioria das escolas públicas durante a pandemia no ensino remoto, e permaneceram com o retorno do ensino presencial, por ser uma ferramenta completa, que favorece a autonomia dos estudantes, e ao professor facilita e qualifica os processos de ensino.

Sendo este trabalho uma revisão bibliográfica, trará uma reflexão sobre as metodologias ativas como ferramentas de avaliação na educação, e do Google For Education como dispositivo que favorece o avanço no processo ensino e aprendizagem.

2 Mudanças na nossa sociedade

Vivemos em um tempo de constantes mudanças, a educação sendo um dos

pilares da nossa sociedade busca compreender como acompanhar tais mudanças, para torna-se relevante. O novo nos desafia, revela fragilidades, e para lidar com isso requer de cada um estratégias. Mudar as práticas pedagógicas, conteúdos, metodologias, gera insegurança. A necessidade de formação específica, desenvolvimento pessoal, visando inserir novas habilidades educacionais, é uma tarefa desafiadora. O aprimoramento contínuo gera cansaço, mas sabemos que o mundo no qual estamos inseridos exige adaptabilidade.

A escola tradicional padronizada onde todos são iguais, aprendem da mesma forma e no mesmo tempo, que utiliza a mesmo método de avaliação para todos, não atende mais as necessidades dos estudantes atuais. Os métodos de ensino onde o professor era o único detentor do conhecimento, faziam mais sentido quando não tínhamos acesso à informação de forma tão fácil como é atualmente. Com o acesso à internet, o avanço das tecnologias, o conhecimento deixou de estar restrito aos muros da escola, aprendemos em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diversas.

Levy (2008) discursa sobre o tema apontando que a velocidade da informação existente, no mundo moderno, a facilidade de transformação do mundo e a importância que a internet e a globalização trouxeram para a sociedade exige-se que os educadores sejam sujeitos ativos na prática pedagógica. Sem conhecimento, não há aprendizado. Os educadores precisam estar conscientes das propostas, ferramentas, instrumentos existentes; optar por aquilo que deseja usar; e realizar a adequação do seu componente curricular nas TICs.

É importante destacar que cada geração possui características próprias, que difere a maneira como entendem o mundo. Na sala de aula precisamos ter a consciência de que professores são de gerações diferentes dos alunos, portanto, pensar em ensinar da mesma forma como recebemos a informação, é ineficiente e não produz os resultados almejados. O conflito de gerações evidencia uma das dificuldades dos docentes, professores e alunos pertencem a uma cultura e valores diferenciados. Estar diariamente na sala de aula com estudantes desta geração, exige do professor agilidade e constantes mudanças, por isto, é preciso dar condições para o educador se modificar, e gerar mudanças no mundo a sua volta. O uso da tecnologia, em sala de aula, é uma das experiências que deve ser inserida nos currículos da formação do professor, para que saibam como e quando utilizar.

Para Mello (2002, p.59) não basta que o profissional possua um vasto domínio cognitivo e formativo inerente a sua qualificação. É necessário que ele saiba pôr em prática os seus conhecimentos. A educação passou a ser analisada como a transformação do conhecimento em ação.

Escolher assertivamente recursos que sejam adequados a realidade dos estudantes e estejam alinhados aos nossos objetivos, requer pesquisa, análise do conteúdo que será aplicado, perfil da turma e do professor. Por isto o ato de planejar, neste processo é essencial na tomada de decisão.

Segundo (Koehler e Mishra, 2005, p.17):

A formação de professores deve ser contínua, aprender sobre tecnologia não é o mesmo que aprender o que fazer com ela, as tecnologias educativas devem ser usadas de acordo com objetivos de aprendizagem. Não se trata de substituir uma ferramenta por outra, não devemos nos focar na tecnologia em si, mas, em vez disso, no modo como é utilizada.

Utilizar uma ferramenta sem ter o conhecimento, de forma inadequada não favorecerá o processo de aprendizagem e despertará a falta de interesse nos alunos. Sendo assim, o conhecimento e capacitação propiciará a segurança necessária para o professor desenvolver suas atividades, e assim oferecer aos seus alunos esses conteúdos de forma eficaz e correta. Por outro lado, é preciso que os docentes renovem suas práticas pedagógicas [...]" e tenham um "[...] olhar para esta revolução, estimulando múltiplas redes de aprendizagem, permitindo uma gama de associações e de significações entre a escola e a comunidade do entorno" (Garofalo, 2018, n.p.).

2. 1 Metodologias ativas

Um dos discursos que mais tem me incomodado nas reuniões pedagógicas das escolas que trabalhei no município de São Paulo, é o fato de apontar todas as práticas pedagógicas realizadas anteriormente ineficazes, e que tudo que foi realizado até precisa ser anulado. Acredito que no passado está a nossa base para a transformação, ele é importante pois traz as aprendizagens construídas ao longo do tempo, dele podemos reunir os melhores instrumentos e partir daí, propor as inovações cabíveis.

Concordo com o conteúdo estudado nesta disciplina quando diz que ter uma metodologia ativa, em sala de aula, não significa esquecer dos métodos anteriores e sim apresentar a aplicação dos métodos ativos que trazem a eficiência e a forma dos processos definidos pela educação.

A apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso

do suporte, qualifica o professor para a utilização desses recursos de forma eficiente em atividades educacionais. A aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos, ela pode se dar de forma coletiva e integrada. A "[...] inclusão de ferramentas digitais nas salas de aula, o poder público precisa entender a prática docente como uma atividade transformadora, cujo papel é mediar conhecimento" (Garofalo, 2018).

As metodologias ativas promovem o aprendizado dentro e fora da sala de aula, pode-se considerar o êxito dos processos educacionais quando os alunos compreendem as consequências deste aprendizado na sua vida pós escola.

Segundo Galembeck (2003):

A aprendizagem colaborativa admite que o conhecimento é criado através da interação, não simplificada à transmissão de informação do professor para o aluno. Preconiza que o papel do professor é o de criar um contexto no qual os alunos possam produzir seu próprio material através de um ativo processo de descoberta.

O ensino colaborativo melhora a competência dos alunos para trabalharem em equipe, prevê a substituição da postura passiva do aluno, por uma atitude participativa em que ele é o protagonista do seu processo de aprendizagem. Cada participante assume a sua tarefa, oferece e recebe contribuições. Essas propostas buscam o desenvolvimento de competências pessoais e grupais valorizadas socialmente, encaminham os estudantes para novos conhecimentos, comportamentos e atitudes.

As atuais tecnologias digitais de comunicação e informação nos levam para novas aprendizagens, que se apresentam como construções que contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos, comportamentos criativos e inovadores. Segundo

Garofalo (2018) "[...] para que tenhamos apropriação de conhecimento no processo de aprendizagem, devemos olhar para a educação integral, mediada pelo professor e pautada por uma aprendizagem rica em experimentação, envolvente e significativa."

2.2 Ferramenta de estudo e avaliação

A algum tempo atrás a preocupação do docente era em relação ao conteúdo de cada disciplina, hoje o foco está nas aprendizagens, comunicação e como as ferramentas serão utilizadas.

Ao falar de ferramentas, é importante ter clareza sobre onde se almeja chegar para que se obtenha os resultados propostos. O resultado é uma consequência de uma jornada bem feita, portanto o caminho é mais importante do que o produto final. Nos dias atuais, o volume de ferramentas que estão ao nosso dispor é expressivo, e elas estão em constante mudança. Conhecer as ferramentas, ter pré-definido os objetivos e especificidades da turma, permite ao professor maior flexibilidade e segurança.

A ferramenta de estudo e avaliação que escolho é Google for Education, por ser uma ferramenta completa e que utilizamos na unidade educacional que trabalho.

A plataforma Google for Education com os seus aplicativos vem para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, por intermédio de diversas ferramentas interligadas. Ele oferece às instituições de ensino, aprendizado colaborativo por meio de uma plataforma, além de recursos e ferramentas de acessibilidade.

O advento da Covid 19, o isolamento social, ensino remoto, propiciou a aceleração do desenvolvimento e inserção de técnicas metodológicas. O que seria implantado aos poucos, foi inserido de forma imediata, mesmo sem o devido preparo da comunidade escolar. Trabalho em escola pública de educação infantil em dois municípios no estado de São Paulo, por isto escolho a ferramenta Google for Education que foi introduzida nas nossas práticas pedagógicas nesta época.

Continuamos a utilizar essas ferramentas em nossa prática pedagógica diária, pois são de aprendizado fácil, favorece a colaboração e interação entre todos. Para o professor, gera o aumento da produtividade pois permite criar, organizar, compartilhar trabalhos no mesmo local, monitorar o progresso dos alunos, acesso ao mural de atividades, lista de pessoas e notas mesmo estando off-line.

Nós professores de escolas públicas sabemos da escassez de recursos e estrutura nas nossas unidades, por isto escolher uma ferramenta gratuita é fundamental, para não termos que lidar com os processos burocráticos.

Os recursos essenciais que se encaixam perfeitamente ás nossas necessidades são: Google sala de aula, documentos, planilhas, apresentações e formulários. Utilizamos o Drive contra de perda de dados, e as ferramentas de comunicação o Google Meet, Gmail e Chat. Considerando que cada aluno tem seu tempo e aprende de forma diferente, essas ferramentas foram desenvolvidas para atender as mais diversas necessidades, proporcionando experiências inclusivas, visando garantir o acesso e aprendizagem de todos.

Os aplicativos Google possuem todas as ferramentas que os centros educacionais necessitam para ser produtivos, De acordo com (Aruquipa; Chávez; Reyes, 2016, p. 20-21) "[...] todos podem trabalhar de for-

ma conjunta independentemente do dispositivo e a qualquer momento, trata-se de um pacote gratuito de ferramentas de produtividade para colaborar na sala de aula."

No que se refere à comunicação para a troca de ideias e debates online, utilizamos as ferramentas para os encontros e reuniões com as famílias, os formulários são o nosso meio de comunicação principal com as famílias, quando precisamos avaliar o trabalho.

A avaliação e controle de qualidade permite identificar as potencialidades e fragilidades, dos alunos, dos professores, da gestão escolar, das metodologias e recursos materiais. A avaliação é importante pois ela traz o diagnóstico da situação atual, nos permite refletir para replanejar as ações e ressignificar nosso fazer pedagógico diário. O feedback é muito importante para que se possa analisar e estudar formas para atender melhor às necessidades das escolas, oferecer novas atividades, melhorar e qualificar as ações. Portanto acredito que essas ferramentas são importantes pois propõe inovação, facilitam e agilizam as demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Ferramentas Google For Education e seus conceitos

Ferramenta	Conceito
Classroom	Também conhecido como Google sala de aula, permite ao professor criar turmas, compartilhar conteúdos, elaborar e corrigir tarefas, organizar o processo e comunicar-se com os estudantes;
Gmail	Correio eletrônico sem anúncios que possibilita a criação de marcadores e organização por importância;
Calendar	Agenda com possibilidade de compartilhamento que se integra com as demais ferramentas como contatos do Google, Hangouts, Gmail, etc.;
Vault	É um "cofre" onde se podem arquivar e-mails e bate-papos, preservando-os e podendo consultá-los quando necessário;
Websites	Possibilita a criação de páginas para uma turma, um projeto ou equipe;
Docs; Sheetse Slides	Cria e edita documentos, planilhas e apresentações em um ambiente virtual, onde várias pessoas podem trabalhar conjuntamente e as alterações são salvas automaticamente;
Drive	Salvando os arquivos no drive, é possível acessá-los em qualquer dispositivo e compartilhá-los de forma rápida;
Photos	É um espaço virtual para armazenamento de fotos e vídeos;
Google Cultural Institute	Reúne diversos artefatos, com histórias, em uma espécie de museu virtual;
Google acadêmico	Plataforma de pesquisa de literatura acadêmica, com artigos, livros, teses, dissertações, entre outros;
Open Online Education	Plataforma usada para criar e oferecer cursos online, podendo ser disponibilizado para um grande grupo de estudantes; possibilita ainda a análise de desempenho dos estudantes;
Google Maps for Education	Oferece acesso a mapeamento, com informações visuais do mundo, possibilitando a estudantes e professores explorarem o mundo;
Google +	É uma rede social para reunir pessoas com interesses semelhantes;
Hangouts	Conecta pessoas com vídeos, voz e texto, podendo ser usado em grupo para trabalho, estudo ou lazer;
Google Cloud Platform	Permite criar, testar e implantar aplicativos na infraestrutura;
Navegador	Navegador rápido e gratuito, com gerenciamento de administrador;
Google Search for Education	Ajuda aos estudantes em suas pesquisas com o intuito de auxiliá-los a se tornarem pensadores críticos e pesquisadores qualificados.

Disponível em <https://edu.google.com/intl/pt-BR/> . Acesso em: 17/09/2022

3 Considerações Finais

Nos dias atuais temos muitas ferramentas disponíveis, portanto saber quais podem ser usadas, identificar quais benefícios serão atingidos, e como a sua aplicação gera o resultado esperado do aprendizado do aluno, exige busca por conhecimento e reflexão por parte do professor. A velocidade com que crescem os aplicativos voltados para a área educacional, evidenciam a eficiência dessas ferramentas e a urgência em atender a esta demanda.

Ferramentas significam formas e atitudes para transformar o processo educacional, para uma escolha assertiva deve-se considerar a disciplina aplicada, a estrutura tecnológica da escola, perfil dos estudantes e do professor. Ter clareza do papel da escola, das metas e objetivos de aprendizagens, são essenciais para a inserção da tecnologia nas salas de aula.

Não podemos nos esquecer que cada geração pensa, age, recebe as informações de formas diferentes. Os motivos de consumo, forma de aprender diferem de acordo com cada uma. Essas gerações se misturam, em um único ambiente podemos encontrar faixas etárias distintas e para cada geração existe uma ferramenta mais apropriada. É importante compreender as gerações para definir qual a ferramenta adequada para aplicar, cada época reage de uma forma, tem o seu próprio jeito de fazer as coisas.

Estar em contato com a diversidade exige do educador preparo, atenção, e a consciência de que diariamente surgirão novos conhecimentos e aprendizagens para todos os envolvidos na vida escolar. Nesse novo estágio da educação, professores e alunos aprendem juntos.

Portanto a atualização dos currículos deve ser constante, precisamos rever tempos, espaços, metodologias, sem negligenciar as práticas do passado, pois acredito que a partir delas, podemos construir o que desejamos no futuro. A proposta da metodologia ativa não é anular os métodos anteriores, e sim aplicar os métodos ativos que trazem a eficiência.

4 Referências Bibliográficas

Aruquipa, Marcelo G.; Chávez, Bertha B. e Reyes, Ruth. Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google. Revista Investigación y Tecnología, v. 4, n. 1, p.

19-29, 2016. Disponível em: . Acessado em: 01/08/2017.

Favarin, Edenise do Amaral, Da Rocha, Adriana Moreira; Gestão educacional inovadora: o professor na cultura digital. Revista de Gestão e Avaliação Educacional – Santa Maria, v. 4, n.

8, p. 59-78, 2015. Disponível em: Acessado em: 09/08/2017.

Galembeck E. Aprendizagem colaborativa a distância. Disponível em:

http://www.ead.unicamp.br/eventos/evento.html Acessado em: em 10 set. 2003.

Garofalo, Débora. Que habilidades deve ter o professor 4.0 2018. Nova escola – Gestão escolar. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/11677/que-habilidades-deve-ter-oprofessor-da-educacao-40.

Levy, P. Pierre (2008). Cibercultura; Trad Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.

Mello, C; Almeda Neto, J; Petrilo, Regina. (2002). Educação 5.0 - Educação para o Futuro. Editora Proesso.

Mishra, P.; Koehler, M. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, Columbia University, v. 108, n. 6, p. 1.017-1.054, 2005. Disponível em <https://edu.google.com/intl/pt-BR/> . Acesso em: 17/09/2022

EDUCAÇÃO EM FOCO

DISLEXIA: DO CONCEITO A INTERVENÇÕES

THAIS SANTOS DE ARAUJO

RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta aos leitores uma reflexão sobre a dislexia, demonstrando suas características, como identificá-la e de que forma pais e educadores podem trabalhar de forma conjunta, evitando assim um diagnóstico tardio o que dificulta o tratamento. A dislexia está presente na sala de aula, e por ser muitas vezes de difícil entendimento, alunos são mal interpretados e rotulados, quando na verdade precisam ser diagnosticados por uma equipe, formada por psicólogos, médicos, psicopedagogos e principalmente por pais e professores, que através da troca de informações dos procedimentos utilizados, vãos contribuir para que a criança possa ter um ensino que seja realmente significativo. Dessa maneira, este estudo permite compreender e conhecer melhor a criança tanto na sala de aula, como fora dela, acreditando que se bem utilizadas essas informações não só ajudarão os professores a melhorar a sua prática pedagógica como também proporcionarão outra visão do processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Dislexia, diagnóstico, professores, processo de aprendizagem.

ABSTRACT

This research work presents readers with a reflection on dyslexia, demonstrating its characteristics, how to identify it and how parents and educators can work together, thus avoiding a late diagnosis, which makes treatment difficult. Dyslexia is present in the classroom, and because it is often difficult to understand, students are misinterpreted and labeled, when in fact they need to be diagnosed by a team, made up of psychologists, doctors, psychopedagogues and mainly by parents and teachers, who through the exchange of information on the procedures used, they will contribute so that the child can have a teaching that is really meaningful. In this way, this study allows us to understand and get to know the child better both in the classroom and outside it, believing that if this information is well used, it will not only help teachers to improve their pedagogical practice, but will also provide another vision of the learning process.

Keywords: Dyslexia, diagnosis, teachers, learning process.

1 INTRODUÇÃO

Devido ao avanço do percentual de crianças diagnosticadas com dislexia

e sabendo que esta aparece principalmente no período inicial da aprendizagem da leitura e escrita surge a necessidade de aprimoramento sobre tal problemática, sendo que esta é agravada devido à ignorância ou até mesmo ao descaso de alguns professores, ao se depararem nessa circunstância.

Este artigo visa discorrer sobre a importância de entender as dificuldades de aprendizagem, principalmente a dislexia, encontrando formas de trabalhar com as crianças, para que tenham sucesso em seu processo de ensino na construção de uma educação mais participativa e efetiva.

Logo, através de revisão de literatura, este trabalho com características qualitativas foi realizado através da leitura de artigos científicos e consultas de sites de instituições confiáveis sobre o tema em questão. Buscando fins para subsidiar e suprir as defasagens sobre o tema, desde o diagnostico até práticas pedagógicas para extirpar situações que não são favoráveis ao processo de aprendizagem.

Para Severino (2000, p.58) “a leitura analítica metodologicamente realizada é instrumento adequado e eficaz para o amadurecimento intelectual do discente”.

2 DISLEXIA: DO CONCEITO A INTERVENÇÕES

2.1 DISLEXIA

Dislexia, antes de qualquer definição, é uma forma diferenciada que

alguns alunos apresentam no aprendizado, muitas vezes podem surpreender pela genialidade que demonstram.

De acordo com Santana e Barbosa (p.2, 2011):

[..]dislexia é um transtorno específico, sendo caracterizado

pela dificuldade na correta e/ou fluente leitura de palavras, na escrita e nas habilidades de decodificação, interferindo na ampliação do vocabulário e conhecimentos gerais, quando se comparam sujeitos com todas as habilidades preservadas e outros com transtornos de leitura e escrita com a mesma idade, escolaridade e nível de inteligência.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, (ABD, 2010) ela é definida

como um distúrbio ou transtorno de aprendizagem na área da leitura, escrita e soletração, a dislexia é o distúrbio de maior incidência nas salas de aula. Em algumas

pesquisas realizadas em alguns países mostraram que o índice de disléxicos pode atingir até 17% da população. Este estudo vem contrariando o senso comum, que por diversas vezes rotula a dislexia como resultado de má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição socioeconômica ou baixa inteligência. Ela é uma condição hereditária com alterações genéticas, apresentando ainda alterações no padrão neurológico.

Como a dislexia tem características de hereditariedade e genética, se a

criança possuir pais ou outros parentes disléxicos é importante que o diagnóstico seja realizado mais cedo possível. A criança passará pelo processo de avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar especializada, que é de suma importância, pois caso contrário o diagnóstico será apenas de uma "criança de risco".

De acordo com o site "Dislexia" os principais sintomas que podem

ocorrer durante a primeira infância, podemos destacar: "Atraso no desenvolvimento motor desde a fase do engatinhar, sentar e andar; atraso ou deficiência na aquisição da fala, desde o balbucio á pronúncia de palavras; parece difícil para essa criança entender o que está ouvindo; distúrbios do sono; suscetibilidade a alergias e a infecções; tendência à hiper ou a hipo-atividade motora; chora muito e parece inquieta ou agitada com muita freqüência; dificuldades para aprender a andar de triciclo; dificuldades de adaptação nos primeiros anos escolares".

A partir dos 7 anos de idade surgem outras características, como por exemplo:

"Pode ser extremamente lento ao fazer seus deveres; ou, ao contrário, seus deveres podem ser feitos rapidamente e com muitos erros; dificuldades na compreensão do texto ou não lê o que escreve; a fluência em leitura é inadequada para a idade; inventa, acrescenta ou omite palavras ao ler e ao escrever; sua letra pode ser mal grafada e, até, ininteligível; pode borrar ou ligar as palavras entre si; pode omitir, acrescentar, trocar ou inverter a ordem e direção de letras e sílabas; esquece aquilo que aprendera muito bem, em poucas horas, dias ou semanas; é mais fácil, ou só é capaz de bem transmitir o que sabe através de exames orais; desliga-se facilmente, entrando "no mundo da lua";, não consegue concentrar a atenção em um só estímulo; baixa auto-imagem e auto-estima; não gosta de ir para a escola; esquiva-se de ler, especialmente em voz alta; perde-se facilmente no espaço e no tempo; sempre perde e esquece seus pertences; tem mudanças bruscas de humor; é impulsivo e interrompe os demais para falar; não consegue falar se outra pessoa estiver falando ao mesmo tempo em que ele fala; é muito tímido e desligado; sob pressão, pode falar o oposto do que desejaria; confunde direita- esquerda, em cima em baixo; na frente-atrás; dificuldade para ler as horas, para seqüências como dia, mês e estação do ano; dificuldade em aritmética básica e/ou em matemática mais avançada; depende do uso dos dedos para contar, boa memória longa, mas pobre memória imediata, curta e de médio prazo; dificuldades para andar de bicicleta, para abotoar, para amarrar o cordão dos sapatos manter o equilíbrio e exercícios físicos são extremamente difíceis para muitos disléxicos; com muito barulho, o disléxico se sente confuso, desliga e age como se estivesse distraído; sua escrita pode ser extremamente lenta, laboriosa, ilegível, sem domínio do espaço na página; cerca de 80% dos disléxicos têm dificuldades em soletração e em leitura".

Durante a fase adulta, ainda permanecem os s i n t o m a s s e não tiverem um acompanhamento adequado na fase escolar ou pré-escolar, poderão evoluir para o adulto disléxico, que ainda apresentará: continuada dificuldade na leitura e escrita; memória imediata prejudicada; dificuldade na aprendizagem de uma segunda língua; dificuldade em nomear objetos e pessoas (disnomia); dificuldade com lateralidade; dificuldade em organização; aspectos afetivos emocionais prejudicados, trazendo como conseqüência: depressão, ansiedade, baixa auto-estima e algumas vezes o ingresso para as drogas e o álcool.

Baseando-nos em dados da Wikipedia, de modo geral indicaremos as

causas de ordem pedagógicas a começar pela atuação de docente não qualificado para o ensino da língua materna, que desconheça a fonologia aplicada à alfabetização ou conhecimentos linguísticos e metalinguísticos aplicados aos processos de leitura e escrita; paralelamente podemos indicar também causas quanto às crianças com deficiência de memória de curto prazo crianças com dificuldades na discriminação de fonemas (vogais e consoantes) vocabulário pobre, conflitos emocionais e crianças com lesão cerebral.

Os sintomas já relatos só poderão confirmar a dislexia, depois de um

diagnóstico multidisciplinar, pois, sem uma avaliação específica, apenas podem indicar um distúrbio de aprendizagem.

O diagnóstico inicia-se quando é identificado o problema de rendimento

escolar ou sintomas isolados, que geralmente são percebidos na escola ou mesmo em casa. A partir disso deve-se procurar ajuda especializada. A Associação Brasileira de Dislexia (ABD, 2010):

"Aconselha que uma equipe multidisciplinar, formada por uma Psicóloga, deve garantir uma maior abrangência do processo de avaliação, verificando a necessidade do parecer de outros profissionais, como Neu-

rologista, Oftalmologista e outros, conforme o caso. A equipe de profissionais deve verificar todas as possibilidades antes de confirmar ou descartar o diagnóstico de dislexia. É o que chamamos de AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR e de EXCLUSÃO.

Outros fatores deverão ser descartados, como déficit intelectual, disfunções ou deficiências auditivas e visuais, lesões cerebrais (congênitas e adquiridas), desordens afetivas anteriores ao processo de fracasso escolar (com constantes fracassos escolares o disléxico irá apresentar prejuízos emocionais, mas estes são conseqüências, não causa da dislexia).

Neste processo ainda é muito importante tomar o parecer da escola, dos pais e levantar o histórico familiar e de evolução do paciente. Essa avaliação não só identifica as causas das dificuldades apresentadas, assim como permite uma Fonoaudióloga e Psicopedagoga Clínica inicie uma minuciosa investigação e um encaminhamento adequado a cada caso, por meio de um relatório por escrito.

Sendo diagnosticada a dislexia, o encaminhamento orienta o acompanhamento consoante às particularidades de cada caso, o que permite que este seja mais eficaz e mais proveitoso, pois o profissional que assumir o caso não precisará de um tempo, para identificação do problema, bem como terá ainda acesso a pareceres importantes.

Conhecendo as causas das dificuldades, o potencial e as individualidades do indivíduo, o profissional pode utilizar a linha que achar mais conveniente. Os resultados irão aparecer de forma consistente e progressiva. Ao contrário do que muitos pensam, o disléxico sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. O disléxico também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente. Outro passo importante a ser dado é definir um programa em etapas e somente passar para a seguinte após confirmar que a anterior foi devidamente absorvida, sempre retomando as etapas anteriores. É o que chamamos de sistema MULTISSENSORIAL e CUMULATIVO.

Também é de extrema importância haver uma boa troca de informações, experiências e até sintonia dos procedimentos executados, entre profissional, escola e família.

O professor com formação ou informação efetiva em dificuldades de aprendizado pode tornar-se canalizador do encaminhamento de providências junto ao aluno disléxico. Mas o profissional naturalmente indicado para essa iniciativa é o psicólogo escolar que poderá tomar a iniciativa de comunicar a necessidade dessas providências aos pais dessa criança e de atuar como mediador entre os familiares e os diferentes profissionais que participem dessa avaliação diagnóstica. Programa Remediativo de suporte Psicopedagógico elaborado com base no diagnóstico diferencial em Dislexia, poderá, também, ser aplicado. Participação cooperativa do psicólogo escolar.

2.2 O QUE ESTÁ AO ALCANCE DOS PROFESSORES

A maioria das Escolas pelo menos do Brasil não dão suporte a crianças

e adolescentes com dislexia e nem ao menos conhecem isso. Tais alunos são tratados como todos os que não apresentam esse tipo de problema, e o possível baixo rendimento não é levado em conta como conseqüência da doença. A dislexia, como dificuldade de aprendizagem verificada na educação escolar, é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre na educação infantil e no ensino fundamental. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo em alguns casos tendo o Quociente de Inteligência (QI) acima da média.

Estill (2005) salienta que é preciso ter uma especial atenção com as

crianças que gostam de conversar, são curiosas, entendem e falam bem, mas aparentam desinteresse em ler e escrever. Segundo ela, seria interessante, no caso de crianças leitoras, oferecer um mesmo problema matemático, escrito e oral, e comparar as respostas, pois, frequentemente encontramos respostas diferentes, corretas na questão oral e incorreta na mesma questão escrita.

A intervenção do professor no aprendizado de crianças disléxicas é

fundamental, inicialmente para que elas se sintam seguras, queridas e aceitas pelo professor e pelos colegas.

O professor deve partir do pressuposto que o disléxico tem uma

história de fracassos e cobranças que o fazem sentir-se incapaz, por isso motivá-lo exigirá do professor mais esforço e disponibilidade do que dispensamos com os demais.

O professor não deve temer que seu apoio ou atenção vá acomodar o

aluno ou fazê-lo sentir-se menos responsável. Depois de tantos insucessos e autoestima rebaixada, ele tende a demorar mais a reagir para acreditar em si mesmo.

A Associação Nacional de Dislexia (AND, 2010), sugere que algumas

atitudes sejam tomadas, como por exemplo:

“Trabalhar a auto-estima do aluno, buscando incentivá-lo a restaurar a confiança em si próprio, valorizando o que ele gosta e faz bem feito; ressaltar os acertos, ainda que pequenos, e não enfatizar os erros; valorizar o esforço e interesse do aluno; atribuir-lhe tarefas que possam fazê-lo sentir-se útil; evitar usar a expressão "tente esforçar-se" ou outras semelhantes, pois o que ele faz é o que ele é capaz de fazer no momento; falar francamente sobre suas dificuldades sem, porém, fazê-lo sentir-se incapaz, mas auxiliando-o a superá-las; respeitar o seu ritmo, pois a criança com dificuldade de linguagem tem problemas de processamento da informação. ela precisa de mais tempo para pensar, para dar sentido ao que ela viu e ouviu.

O professor deve certificar-se de que as tarefas de casa foram compreendidas e anotadas corretamente; certificar-se de que seu aluno pode ler e compreender o enunciado ou a questão. Caso contrário, leia as instruções para ele; levar em conta as dificuldades específicas do aluno e as dificuldades da nossa língua quando corrigir os deveres; estimular a expressão verbal do aluno; dar instruções e orientações curtas e simples que evitem confusões; dar"dicas" específicas de como o aluno pode aprender ou estudar a sua disciplina; orientar o aluno sobre como organizar-se no tempo e no espaço; não insistir em exercícios de fixação repetitivos e numerosos, pois isso não diminui a sua dificuldade; dar explicações de "como fazer" sempre que possível, posicionando-se ao seu lado; utilizar o computador, mas certificar-se de que o programa é adequado ao seu nível. Crianças com dificuldade de linguagem são mais sensíveis às críticas, e o computador, quando usado com programas que emitem sons estranhos cada vez que a criança erra, só reforçará as idéias negativas que elas tem de si mesmas e aumentará sua ansiedade; esquematizar o conteúdo das aulas quando o assunto for muito difícil para o aluno. Assim, a professora terá a garantia de que ele está adquirindo os principais conceitos da matéria através de esquemas claros e didáticos; "Uma imagem vale mais que mil palavras": demonstrações e filmes podem ser utilizados para enfatizar as aulas, variar as estratégias e motivá-los. Auxiliam na integração da modalidade auditiva e visual, e a discussão em sala que se segue auxilia o aluno organizar a informação. Por exemplo: para explicar a mudança do estado físico da água líquida para gasosa, faça-o visualizar uma chaleira com a água fervendo; não insistir para que o aluno leia em voz alta perante a turma, pois ele tem consciência de seus erros. A maioria dos textos de seu nível é difícil para ele”.

Segundo Tavares (2008):

O professor deve ler as atividades da criança de tal maneira que ele não subestime a sua habilidade. Respostas orais são as melhores indicações de sua habilidade do que o trabalho escrito. A avaliação deve ser feita de acordo com o seu conhecimento e não com suas dificuldades e seus erros ortográficos. (Tavares, 2008, p 22).

De acordo com Ribeiro (2008, p.49) quando o professor recebe um aluno

disléxico na sala de aula, devera acima de tudo ter a consciência de que ele é um aluno inteligente e capaz de aprender. O professor deverá primeiramente privilegiar métodos multissensoriais de ensino/aprendizagem, visto que alunos com esse distúrbio aprendem melhor através de diferentes modalidades sensoriais. Em segundo lugar, o professor deve promover uma visão positiva de leitura, visto que esse é o aspecto mais frustrante para disléxicos. Terceiro, o professor deve procurar minimizar o efeito que o diagnóstico da dislexia pode causar na criança e em outros, o que poderá afetar a auto-estima da criança. Em quarto, deverá haver uma promoção de padrões corretos de leitura, para servir de modelo para a criança com dislexia, e também deve haver um reforço pelos professores, das competências de leitura fundamentais, visto que essa é à base do problema da criança com dislexia.

Não bastam todos os cuidados já citados se a metodologia da avaliação também não se adequar a realidade do aluno disléxico, pois as crianças com dificuldade de linguagem têm problemas com testes e provas em geral, não conseguem ler todas as palavras das questões do teste e não estão certas sobre o que está sendo solicitado, elas têm dificuldade de escrever as respostas; a escrita é lenta, e não conseguem terminar dentro do tempo estipulado por isso recomenda-se que, ao elaborar, aplicar e corrigir as avaliações do aluno disléxico, especialmente as realizadas em sala de aula, adote alguns procedimentos: Ler as questões/problemas junto com o aluno, de maneira que ele entenda o que está sendo perguntado; explicitar sua disponibilidade para esclarecer-lhe eventuais dúvidas sobre o que está sendo perguntado; dar-lhe tempo necessário para fazer a prova com calma; ao recolhê-la, verificar as respostas e, caso seja necessário, confirme com o aluno o que ele quis dizer com o que escreveu, anotando sua(s) resposta(s) ao corrigi-la(s), valorize ao máximo a produção do aluno, pois frases aparentemente sem sentido e palavras incompletas ou gramaticalmente erradas não representam conceitos ou informações erradas;havendo a necessidade pode e deve-se realizar avaliações orais também.

2.3 O QUE OS PAIS PODEM FAZER

Os pais têm um papel importante junto com outros profissionais, no trabalho com as crianças disléxicas.

Se faz necessário um trabalho diferenciado e multidisciplinar, bem como a coope-

ração dos familiares, amigos e professores para que as crianças sejam inclusas e possam realizar todas as atividades de modo pleno, sem se sentirem diferenciadas por terem determinada dificuldade em decorrência de tal transtorno, pois essa dificuldade não pode aprisioná-las para desempenhar tais ações

Segundo a Associação Nacional de Dislexia (AND, 2010):

"Ser paciente com os progressos que ele fizer, quando estiver tendo atendimento apropriado. Ensinar a ele como se organizar, usando seu tempo da melhor maneira. Não vão acontecer milagres. Tudo isto leva tempo. É necessário muita determinação e esforço.

Ele poderá ter muitos desapontamentos como: ser chamado de bobo ou preguiçoso, chegar atrasado em compromissos, ter frustrações nos trabalhos escolares. Mas vocês como pais podem ajudá-lo a vencer a maioria deles, desde que percebam a tempo. Preste atenção nos sinais de stress, como enurese ou introversão. Não pense que necessariamente todos esses sinais são por causa da dislexia. Seu filho está crescendo e pode ter problemas como qualquer adolescente. Tem que haver uma intervenção gentil, mas com firmeza. Vários professores, psicólogos, clínicos e outros profissionais, de alguma maneira compreendem e são solidários aos disléxicos. Não o deixe desistir. Ele poderá ficar tão cansado com o esforço que faz na escola, que precisará, eventualmente, ter um dia mais folgado. Sua criança é disléxica e depende muito de sua atenção. Mas não dê mais atenção a ela do que aos outros membros da família. Nunca compare crianças. Você pode se tornar neurótico (a) ou super protetor (a), o que é um perigo.

Qualquer que seja a idade de seu filho leia para ele. Muitos disléxicos não compreendem o que estão lendo e é quando você deve agir. Digite suas anotações escolares. Algumas matérias podem ser gravadas em fita cassete desenvolva o interesse dele por arte de um modo geral (teatro, música, arte e música), assista TV, vídeos com ele e depois converse sobre o que viram, incentive as atividades livres, elogie, motive, informe e estimule sua auto confiança e sua auto-estima.

Não é simples ensiná-los a amarrar cordões em sapatos e a abotoar. Sapatos sem cadarços com elástico, ou velcro, podem diminuir o problema, apesar de não o resolver. Uma pessoa canhota exercita tarefas de maneira diferente da pessoa destra. Por isso se você e seu filho não usam o mesmo lado das mãos

(a mesma lateralidade), você deve ensinar essas tarefas em frente a ele. Caso vocês usem o mesmo lado, isto é, ambos são destros ou ambos são canhotos, você deve ficar atrás dele para ensiná-lo. Para ensinar a abotoar, sempre comece da parte inferior do botão e não em cima, pois fica embaixo de seu queixo e ele não poderá ver bem. Explique à criança o que você está fazendo, enquanto está executando a tarefa".

Dessa maneira, é fundamental que os pais também mantenham uma

relação saudável e que o trabalho desenvolvido em sala de aula seja estendido para dentro de casa com atos de motivação, durante todo o processo no qual a criança é encaminhada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com todas as informações dadas acima, rompe-se o mito e o senso comum que os alunos com mau rendimento sofrem de Dislexia, este é apenas um dos sintomas deste distúrbio de aprendizagem, e espera-se que o índice de diagnósticos errôneos realizados pelos professores, sem análise prévia de causas e muitas vezes, sem mudanças na intervenção pedagógica desses alunos, seja reduzido.

Se o disléxico não pode aprender do jeito que ensinamos, temos que

ensinar do jeito que ele aprende. Alunos disléxicos podem ser bem sucedidos em uma classe regular, pois o sucesso dependerá do cuidado em relação à sua leitura e das estratégias usadas.

A dislexia pode apresentar sintomas desde a primeira infância estão

convém os pais e se for o caso a escola observar o comportamento das crianças, pois quanto mais cedo for diagnosticada, melhor será para aprendizagem da criança, pois receberá tratamento especial para suas dificuldades.

Para um melhor resultado também convém esclarecer a necessidade de

um grupo de profissionais interagindo com os pais no ambiente familiar e com a escola e cada um, no seu espaço, deverá fazer suas intervenções desde atividades motivacionais até auxilio específico em atividades escolares. Desta forma um complementa o outro e cada um tem um papel importantíssimo na aprendizagem, todos se ajudando pela troca de informações e discussões quanto ao melhor atendimento dessas crianças, pois este é um trabalho necessariamente contínuo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. Disponível em: http://www.dislexia.org.br. Acesso em de 20 de novembro de 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DISLEXIA. Disponível em: http: //www.andislexia.org.br. Acesso em 28 de novembro de 2022.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. Rev. soc. bras. fonoaudiol., Jun 2007, vol.12, no.2, p.114-119.

DIAS, Rosana Siqueira e ÁVILA, Clara Regina Brandão de Uso e conhecimento ortográfico no transtorno específico da leitura. Rev. soc. bras. fonoaudiol., 2008 vol.13, no. 4, p.381-390.

DISLEXIA. Disponível em http://www.dislexia.com.br. Acesso em 30 de novembro de 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Cientifico. 21ª Edição. São Paulo: Editora: Cortez, 2001.

WIKIPEDIA. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Dislexia. Acesso em 10 de novembro de 2022.

ZORZI, Jaime Luiz e CIASCA, Sylvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. Rev. CEFAC, 2008, vol.10, no. 3, p.321-331.

A DISLEXIA NA EDUCAÇÃO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA. Disponível em http://www.nucleodoconhecimento.com.br. Acesso em 5 de novembro de 2022.

O QUE É A DISLEXIA E QUAIS OS DESAFIOS DA ESCOLA NA HORA DA INCLUSÃO? . Disponível em http://www.extraclasse.org.br. Acesso em 7 de novembro de 2022.

DISLEXIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE É, COMO TRATAR E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. Disponível em https://www.melhorescola.com.br. Acesso em 8 de novembro de 2022.

TRÊS MITOS DA DISLEXIA. Disponível em https://novaescola.org.br. Acesso em 9 de novembro de 2022.

CINCO PERGUNTAS SOBRE DISLEXIA. Disponível em https://novaescola.org.br. Acesso em 11 de novembro de 2022.

DISLEXIA: ATITUDES DE INCLUSÃO. Disponível em http://www.revistapsicopedagogia.com.br. Acesso em 15 de novembro de 2022.

O QUE É A DISLEXIA E QUAIS OS DESAFIOS DA ESCOLA NA HORA DA INCLUSÃO? Disponível em https://www.extraclasse.org.br. Acesso em 19 de novembro de 2022.

RAÇA, RACISMO, GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

THELMA MARIA DO NASCIMENTO ROCHA

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo investigar as trajetórias de docentes negras e suas relações com a matemática. A mulher que é mais silenciada em diferentes instâncias no Brasil é a negra. Esse silenciamento é familiar, social e cultural, visto que ela é aquela que nasceu para servir, para cuidar, quem é proibida de sentir dor, vaidade ou de ter sonhos, visto que, a educação não foi direito da população negra e dessa maneira ela sofre, duplamente, por nascido mulher e negra. Quando a mulher tem acesso à educação não significa que essa trajetória seja fácil. E ao optar pela carreira docente, também encontra obstáculos e desafios, especialmente com a matemática, porque, o número de professoras negras é quase nulo, no ensino superior. Para compreender esse fenômeno foram realizadas entrevistas com três docentes negras licenciadas em matemática e analisadas à luz do racismo estrutural e racismo institucional, baseado em Almeida (2018). Os resultados apontaram que desde a educação básica a menina/mulher negra sofre com o preconceito e o racismo velado e explicito dentro dos espações de formações acadêmicas, por ser pobre e negra. A entrada e premência no ensino superior, em especial, a primeira graduação, não é fácil para mulheres negras e a família e amigos são a base de apoios para elas não desistam. E a escolha pelo curso de licenciatura em matemática nem sempre é decidido de maneira natural ou planeja.

Palavras-chave: Trajetórias de professoras, Negras, Educação Matemática, preconceito, racismo.

Abstract:

This work aims to investigate the trajectories of black teachers and their relationship with mathematics. The woman who is most silenced in different instances in Brazil is the black woman. This silencing is family, social and cultural, as she is the one who was born to serve, to care, who is prohibited from feeling pain, vanity or having dreams, since education was not the right of the black population and thus she he suffers, twice, for being born a woman and a black woman. When women have access to education, it does not mean that this path is easy. And when opting for a teaching career, there are also obstacles and challenges, especially with mathematics, because the number of black female teachers is almost nil in higher education. To understand this phenomenon, interviews were carried out with three black teachers with a degree in mathematics and analyzed in the light of structural racism and institutional racism, based on Almeida (2018). The results showed that, since basic education, black girls/women suffer from prejudice and veiled and explicit racism within academic training spaces, for being poor and black. Entry and urgency in higher education, especially the first graduation, is not easy for black women and family and friends are the basis of support for them not to give up.

Keywords: Trajectories of teachers, Black women, Mathematics Education, prejudice, racism.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a questão do machismo e racismo estruturais, para compreender as causas das dificuldades do acesso das mulheres a cargos de destaque.

Com os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os racimos no Brasil e como ele se estabelece na educação básica.

2. Averiguar o percentual de jovens negros que são analfabetos ou não concluíram a educação básica, se comparados com os jovens brancos.

3. Analisar políticas públicas de ação afirmativa para entrada dos negros no curso superior.

4. Identificar o percentual de mulheres ingressantes nos cursos de ensino superior e quais elas são mais destacadas.

5. Identificar o percentual de discentes que deram início nos cursos que exigem a maior conhecimento matemático, segundo o Censo de Educação Superior do INEP

Para isso iremos analisar, de início, o Resumo Técnico do Censo Escolar da

Educação Básica de 2019 da Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que foi disponibilizada para a sociedade no ano de 2020, assim, a pesquisa mostra que o Estado de São Paulo, por exemplo, realizou 10 milhões de matrículas nas redes públicas e privadas em 2019 que contemplaram alunos 1º ano do ensino fundamental anos iniciais até o 3ª série do ensino médio, sendo desse total 73,43% estudantes do sexo feminino.

Esses dados apontam assim, que em todo o ensino básico nos deparamos com salas de aula repleta por mulheres, ou seja, o percentual de discentes do sexo feminino é superior ao do sexo masculino, no entanto,

o número de mulheres no mercado de trabalho com cargos de destaque é sutil, como destaca Estevinho que em pleno século XXI mulheres ainda driblam casa, relacionamentos, trabalho e estudo com as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos. Suas jornadas triplicadas, implicam ainda em cobranças estéticas, ficando reservado aos homens o benefício da liberação das atividades domésticas e do espaço privado (ESTEVINHO, 2019, p.107).

Portanto sobra pouco tempo para a mulher dedicar- se aos estudos e, considerando o no campo da educação, segundo Carvalho que fez uma análise o Censo da Educação Básica de 2017, existem 2.078.910 professores no Brasil e destes 81% são do sexo feminino, no entanto nos chama atenção o fato é que do total de 557.541 de professores da educação infantil 96,6% são mulheres, de 761,737 docentes do ensino fundamental anos iniciais 88,9% são mulheres, do total de 764,731 professores do ensino fundamental anos finais 68,9% são do sexo feminino e por fim, o total de professores que lecionam no ensino médio é de 509.794, sendo desses 59,6% do sexo feminino. Fica evidente que o número de professoras está concentrado na educação infantil e no ensino fundamental anos finais, mostrando que o "papel" de cuidar, visto que são crianças pequenas, está atrelado ao fato de serem mulheres.

Carvalho (2018, p. 39), relata que professores que têm nível de escolaridade médio (o ensino médio) estão mais centralizados na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, deixando transparecer que, como as docentes estão em maior número nesses segmentos de ensino, logos elas também têm menos qualificação superior. Observar-se que, o fato de as mulheres precisarem se dedicar a diferentes e diversos afazeres prejudica, desse modo, o aprimoramento nos estudos, impossibilitando-as de ascender academicamente e por consequência, profissionalmente.

Quando esse olhar é para as pessoas que se declaram negras, ainda segundo Carvalho, o número de docentes é ainda menor, porque, 4,3% dos docentes estão na educação infantil, 4,3% lecionam no ensino fundamental anos iniciais, apenas 4,0% no ensino fundamental anos finais e 3,7% no ensino médio. Identifica- se quanto maior o nível de escolaridade o quão o preto precisa lecionar menor é a quantidade dos próprios, sendo assim, podemos ter um panorama do que iremos encontrar quando pesquisarmos o percentual de docentes negras que lecionam no ensino superior, sendo que, para tal função é necessário no mínimo o título académico de especialização.

A pesquisa será qualitativa com analise bibliográfica e entrevistas não- diretivas, onde as professoras entrevistadas falaram livremente sobre, como era ser criança negra/parda no espaço escolar, no ensino básico, qual foi o critério para a escolha do curso de graduação, preconceito sofrido no espaço acadêmico, dentre outras.

A busca será por docentes negras de matemática que tenham, uma ou mais, das seguintes características, de formação: Latu Sensu (pós-graduação), Stricto Sensu (mestrado ou e doutorado), já atuou, atual ou tencionam lecionar no ensino superior e identificarem-se como negra, visto que, a identificação racial é de caráter individual.

Para o referencial teórico temos os corredores das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto públicas quanto particulares, são tomados por estudantes de pele clara, os brancos, mesmo que no Brasil, segundo IBGE (2019) existam cerca de 54,9% da população que se declaram pretos ou pardos, em 2016 e ainda segundo o

IBGE (2020), o percentual de pretos que cursaram o ensino superior em 2018 foi de 55,6% entre os habitantes pretos, ficando ainda, abaixo do percentual de brancos, que é 78,8% da população jovem, entre 18 à 24 anos. Assim, os negros estão tendo acesso ao ensino superior em relação aos seus semelhantes, no entanto, continuam atrás das pessoas que, se comunicam, brancas do país, não existindo, desse modo, a ocupação equivalente com o percentual existente de pessoas pretas e pardas do Brasil, então, concluímos que

infelizmente, o ensino superior brasileiro é excludente e, apesar das políticas de cotas terem funcionado para minimizar o problema, a questão do acesso às populações da raça/cor preta e parda ainda está longe de ser resolvida. Apenas 14,7% dos jovens entre 18 e 24 anos que se autodeclaram pretos e 11,7% dos que se autodeclaram pardos estão matriculados em uma graduação (SEMESP, 2020, p.34).

De modo igual, as negras nos últimos anos estão ocupando os diferentes espaços acadêmicos, mesmo que um pequeno percentual. Nas últimas décadas tiveram iniciativas tentando diminuir os impactos que a escravidão e a falta de políticas públicas para inserir os negros na sociedade sejam examinas, no entanto, o número de docentes negras do ensino superior aproxima- se dá inexistente:

Atualmente, na educação básica e superior há um expressivo número de mulheres não negras no exercício da docência, no entanto, quando se analisa o cenário do ensino superior percebe-se uma separação sexista em função das áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, quando se refere às mulheres negras, o cenário é quase inexistente (SOARES e SILVA, 2018, p. 2).

Com isso percebe-se que as mulheres negras do Brasil têm um percurso importante a ser desenvolvido para alcançar a docência no ensino superior e se tornarem uma parte

significativa nas IES, mesmo havendo cerca de 1.687.367 matrículas em licenciaturas em 2019, segundo o INEP (2019).

Trazendo os fatos para licenciatura em matemática, segundo o Semesp (2020) estudos mostram que em 2018, foram realizadas cerca de 62.408 matrículas e que as mulheres ocupam 57% das vagas da educação no ensino superior, assim, as mulheres são maioria no ensino superior brasileiro. De acordo com o Censo da Educação Superior do Inep, elas ocupam 57% das vagas do país. Não importa a modalidade (presencial ou EAD), turno (noturno ou diurno) ou rede (pública ou privada), as mulheres ocupam um maior número de vagas na graduação do que os homens. Nos cursos de Licenciatura, por exemplo, elas ocupam 71,3% das vagas. Nos cursos de Bacharelado, esse número é de 54,9%. Nos cursos da área de Saúde e Bem-Estar, elas são 72,1% dos estudantes. Elas também são maioria na área de Ciências Sociais, Jornalismo e Informação. Entre os 20 cursos com maior número de alunos, as mulheres são predominantes em Pedagogia (92,5%), Serviço Social (89,9%), Nutrição (84,1%), Enfermagem (83,8%), Psicologia (79,9%), Fisioterapia (78,3%), entre vários outros. Entre as exceções estão os cursosde Sistemas de Informação e Engenharia Mecânica, com apenas 13,8% e 10,2% de estudantes mulheres, respectivamente. [...] (SEMESP, 2020, p.32).

Os dados apresentados mostram que as mulheres, mesmo ocupando o maior percentual nas IES, não dominam cursos que não tem uma ligação intensa com a matemática e que são cursos que exercem cuidados com os demais, como pedagogia, enfermagem, serviço social, dentre outros.

RAÇA, RACISMO GÊNERO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A partir daqui faremos um breve apontamento sobre os conceitos de raça e racismo de maneira não disjuntas, visto que, "a raça é filha do racismo, e não sua mãe" (COATES, 2015, p.18), em que a concepção do racismo foi criado pela raça, dessa forma, essas não podem ser tratadas sem coexistência, ou seja, em diferentes momentos.

Conversaremos, também, a respeito das terminologias popularmente usadas para se referir aos descendentes originários dos Africanos, o qual foram trazidos para o Brasil na condição de escravizados, e que foram abandonados após a "libertação" desses, sem políticas de ações afirmativas para inseri-los na sociedade brasileira. Tais descendentes receberam diferentes nomes, sendo identificados de acordo a cor da sua pele como: mulato, pardo, negro, preto e afrodescendente, o qual o racismo foi influenciador.

Teremos, assim, que nos aprofundar e buscar entender a concepção de raça o qual é o suporte para o entendimento racista e que se principiou no conceito de distinção entre as raças, no entanto é apenas uma das diferentes particularidades das pessoas, além do mais, segundo Coates (2015) o racismo possui ânsia de infligir particulares intensamente próprios às pessoas e logo ridicularizá-las, desprezá-las e prejudica-las, portanto, podemos expressar, além disso que, "O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea" (ALMEIDA, 2018, p. 16), no qual, o próprio alimenta-se da incongruência que, existe aquele que nasce para oprimir e aquele que deve aceitar a opressão por ser de uma raça "inferior".

Discutindo o termo raça, Almeida (2018), aponta que,

a raça não é um termo estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça há sempre a contingência, conflitos, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim a história da raça ou das raças é a história da Constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018. p.19, grifo do autor).

O assunto de raça e racismo, não foi constituído nas sociedades contemporâneas, uma vez que, segundo Sant'Ana (2016), desde a Grécia Antiga, aqueles que constituíam raças diferentes eram considerados bárbaros e esses eram tidos como uma raça inferior e deveriam se subordinar aos Persas. Podemos observar que a segregação racial não é algo dos tempos atuais e que isso trouxe grandes transtornos para a humanidade. Dessa maneira

o racismo não surgiu de uma hora para outra. Ele é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados. Exploração que gerava riqueza e poder, sem nenhum custo-extra para o branco colonizador e opressor. O racismo entre os seres humanos foi surgindo e se consolidando aos poucos

[...] (SANT'ANA, 2016. p.42).

Com essa atitude, os

fundamentos "doutrinários" e "científicos" do racismo – Foi na Idade Média que se deu uma forte discussão a partir dos intelectuais ligados à Igreja Católica Romana a respeito da superioridade, de uma raça sobre a outra, lançando as fortes bases do racismo moderno (SANT'ANA, 2016. p.44).

Revela-se então, que o racismo da maneira existente é influência europeia, onde "Se constitui, portanto, a ideia do branco como norma e o não branco como o "outro" (TEIXEIRA; OLIVEIRA; CARRIERI, 2020. p.49), deixando-os como padrão a ser seguido e impondo como modelo os seus hábitos alimen-

tares, costumes, crenças religiosas, músicas e danças populares, a título de exemplo, para diferentes sociedades, sendo desacreditado um mestiçamento. E quando isso ocorria, nascia uma terceira raça, que por sua vez, era menos aceita.

Ainda segundo Sant'Ana (2016), o racismo se foi firmado no século XIX e a igreja católica opõe-se contra o tráfico de escravos, mas não contra a escravidão. Posto isso,

> o século XIX foi o da consolidação das doutrinas racistas. Em 1815, as nações colonialistas – Inglaterra, França e Alemanha – reuniram-se em Viena para repartir o mundo conhecido da época. Neste encontro nada se falou sobre o tráfico de escravos. O representante do Papa, presente ao encontro, calou-se para não prejudicar os países majoritariamente católicos e praticantes da escravidão negra (SANT'ANA, 2016. p.47).

Mostra-se assim, a sistematização existente por trás do racismo, a consolidação da construção social das pessoas de pele branca e como o respeito não era para com as vidas dos negros, ou ainda, com o direito, natural, dos negros a humanização, posto que, esses eram comparados com animais, sendo vistos como "aqueles que nasceram para servir" e não poderia se sobrepor ou se igualar a soberania branca. Mostrando que o "racismo é, portanto, do processo de desumanização que antecede práticas discriminatórias ou genocídios até os dias de hoje" (ALMEIDA, 2018. p.23, grifo do autor), sendo a raça a fundamentadora, que priva os negros e negras do lazer, educação, cultura, mercado de trabalho e suas vidas, sendo esses, inclusive, os que mais morrem de causas não naturais no Brasil (IBGE, 2019).

Podemos salientar, ainda, as diferenças entre o preconceito racial e a discriminação racial, pois segundo Almeida (2018, p. 25), o primeiro apoia-se no estereótipo do ser pertencente a um grupo que foi racializado, podendo esse sofrer ou não com as práticas discriminatórias como por exemplo conceituar os negros como pessoas violentas, ou pouco confiáveis, ou até mesmo os orientais, que são "facilmente" considerados como pessoas nascidas para as ciências exatas. Tais considerações sobre um determinado grupo de pessoas, são amostras de preconceitos que se direcionam pela raça do indivíduo. Observa-se que não há respeito ou consideração a trajetória de vida das pessoas ou o meio social onde estão inseridas e sim o simples fato de pertencer a um determinado grupo étnico.

O segundo ponto, para o autor, trata-se quando existe uma diferenciação do acolhimento à componentes dos mesmos grupos, considerando sua raça, de maneira injustificada, tendo como fundamento o poder, significando assim, a oportunidade do uso da rigidez, porém, não garante ter vantagens ou desvantagens por atribuição da raça, ou seja, é exercício do preconceito e do racismo. Explicando então, que existem, ainda, a discriminação direta e indireta.

A discriminação direta é aquela que se torna visível na não aceitação de pessoas de diferentes grupos raciais em diversos locais ou países, sendo isso de maneira clara e visível para todos. Já a discriminação indireta, ocorre em um grupo, pequeno, o qual sofre com regras que são impostas e que neutralizam sua raça, ou seja, não é óbvia, porém ocorre em diferentes camadas da sociedade. Partindo dessas considerações, definimos que o racismo é organizado e estruturado para manter, aqueles que não são das classes dominantes, em lugares estáticos, privando- os de oportunidades igualitárias, para que esses não sejam libertados dos títulos de servidão posto por um sistema opressor.

O racismo faz parte do cotidiano das pessoas e frases como: "Acho linda a cor da sua pele!", "Queria ser da sua cor!", "Você consegue pentear esse cabelo?", ou

> "O bom é que se você for à praia não precisa se preocupar em passar protetor solar, porque você já está queimada(o) naturalmente". E até mesmo as chacotas, como

> "negro deveria ter dois dentes, um para sentir dor e o outro para abrir garrafas", "a única coisa bonita que negro tem são os dentes. São bem branquinhos!". Essas falas, indicam o quanto o racismo está enraizado na sociedade, o que nos mostra que, dizer que não é racista, vai além de ter amigos, funcionários ou ser casado(*a*) com pessoas negras. Para Ribeiro (2019) "É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre" (p. 14). Dessa forma, se faz urgente a conscientização das pessoas para desnaturalizar o racismo rotineiro.

Porém, para entender que os racismos existentes no país iremos nos atentar que, não é segredo que o Brasil foi constituído em cima de violências contra os indígenas, que foram exterminados, e pela barbárie como os escravizados eram tratados desde o seu sequestro, de seu lugar natural. Com isso, neste trajeto e permanência segundo Almeida (2018), existem três tipos de racismo consolidados, o individual, o institucional e o estrutural.

Portanto, racismo individual:

> [..] é concebido como uma espécie de "patologia". Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou ainda, a uma "irracionalidade", a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis - indenizações, por exemplo - ou penais. Por isso, a concepção individualista pode não admitir a existência de "racismo", mas somente de "preconceito", a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política.

Sob este ângulo, não haverá sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, à educação e conscientização sobre os males do racismo bem como estímulo a mudanças culturais serão as principais formas de enfrentamento do problema (ALMEIDA, 2018. p.28, grifo do autor).

Nessa perspectiva, as pessoas são praticantes do racismo, sendo tais, impositoras de suas normas, mesmo que inconscientemente.

A respeito do racismo institucional, o autor revela que

a concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.

[...].

[...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemonizadas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos.

O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. [...].

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, aparência e aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2018. p.29 - 31, grifo do autor).

Percebemos a urgência da descentralização dos controles de círculos, que não aceitam relações igualitárias entre diferentes grupos, dado que, no século XXI, com o avanço da tecnologia, as informações e acesso à educação estão se simplificando, não sendo mais aceitável a existência de investimentos, capazes de promover a oposição aos direitos básicos que garantam a dignidade e equidade não só da população negra, mas também de diferentes classes que compõem a pluralidade brasileira.

Complementando, Almeida (2018) descreve como racismos estrutural, onde

em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucional, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018. p. 38 e 39, grifo do autor).

Entendendo por estrutural, aquilo que foi originado e promovido ao longo das décadas, sendo todo e qualquer ato, pensamento ou conceito pré-existente sobre a população negra, que os impeça, os ofende, desqualifique ou os impeça, direta ou indiretamente, de ocupar distintos ambientes que se afastem de práticas que têm pouco reconhecimento ou baixa remuneração.

Nota-se, por exemplo, que as pessoas que frequentam os transportes públicos, são majoritariamente residentes em bairros afastados dos grandes centros comerciais, se aglomerando para chegar aos seus locais de trabalho. No entanto nos finais de semana, não é comum encontrarmos essas mesmas pessoas sendo clientes desses espaços, porque seus salários não permitem e muitos desses lugares não os enxergam como clientes que tenham o potencial de compra. Aqui entendemos que o racismo supõe que o negro não tem dinheiro e quando tem, tal veracidade é contestada!

Esclarecemos que, as funções mal remuneradas, ocupadas geralmente por pessoas negras, não são humilhantes ou motivos de vergonha, porém é preciso lutar para melhorias na nas vidas das pessoas, começando pelo acesso e permanência aos espaços educacionais, espaços que possam despertar a consciência de classe/raça, e onde suas vozes sejam ouvidas e aceitas, para que se efetive a representatividade e a desconcentração do conhecimento no poder de um único grupo racial.

Quando os Portugueses chegaram, ao lugar que logo mais se chamaria Brasil, existiu um acentuado grau de miscigenação que constitui a população do país, de acordo a cor da sua pele, desse modo, foram estabelecidas terminologias como mulato, moreno, pardo, dentre outras.

Com isso, segundo Priberam Dicionário (2021), mulato significa, dentre outros, "Que ou quem nasceu de mãe branca e pai negro ou de pai branco e mãe negra", no entanto, segundo Silvia (2018), os movimentos

negros buscam mostrar a palavra em duas definições:

1) linguístico - derivação de 'mulus', do latim, atualizado para 'mula', o animal que surge da cópula de duas raças diferentes - o asno e a égua, que, no século XVI, derivou-se na América hispânica para 'mulato' como uma analogia ao caráter híbrido do animal considerando uma raça inferior já que não possui a possibilidade de reprodução; e 2) cultural - A falsa impressão de democracia racial que há nos países, associando a representação da mulher negra ou mestiça através do corpo branqueado e hipersexualizado (SILVA, 2018. p. 77).

Ou seja, duas raças "puras", a composta pelos brancos e outra pelos negros (mesmo inferiorizados pela supremacia branca), aos se relacionarem, criavam uma prole, ainda mais desqualificada. Assim surge a terminologia mulato, que deprecia a descendência Africana brasileira, quando pensado na literalidade da palavra, além de simular democracia entre as raças, pois um branco de pele clara e um branco de pele escura, não estão no mesmo nível ao sofrerem com o racismo, além da transformação dos corpos em objetos sexualizados.

Dessa maneira, a nomenclatura parda é usada por pessoas que se identificam como a "mistura" das raças, não se consideram nem branca ou preta, popularmente morena/moreno, porém essa é igual ao mulato e consequentemente, Significados (2016) afirma que,

pardo é o mesmo que mulato, cafuzo ou caboclo, ou seja, uma pessoa com diferentes ascendências étnicas e que são baseadas numa mistura de cores de peles entre brancos, negros e indígenas.

O pardo é um dos cinco grupos de cores étnicas que compõem a população brasileira, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, juntamente com os brancos, pretos, amarelos e indígenas [..] (SIGNIFICADOS, 2016).

Dessa maneira Souza e Bressanin (2019), explicam que

pardo é significado no campo tanto da mistura de cores, como da mistura inter-racial, da mestiçagem, mas é sempre associado a sentidos de indefinição, pois as misturas que o constituem não culminam em um resultado único e acabado, mas sempre associado a imprecisão, variando entre o

"branco e o preto", "o amarelo e o marrom", o "acinzentado", o "acastanhado", o "mulato", o "trigueiro" ou o "moreno". Sempre que os dicionários apontam para a mistura inter-racial, mencionam "branco e preto", não especificando a mistura destes com outros grupos étnicos, como o indígena, por exemplo (SOUZA E BRESSANIN, 2019. p.80).

Por isso identificar-se como pardo é ir além da mistura entre pretos e brancos, porque o indivíduo precisa entender a constituição da sua ancestralidade, no entanto, há a liberdade de nomear-se da melhor maneira que lhe achar conveniente. É uma demanda identitária.

Temos ainda o termo negro, que nos recentes anos tem-se expressado e escrito acerca desta palavra, uma vez que sempre foi usada de modo insultuoso, como se a negritude fosse algo nocivo e tentando-o associá-lo a tudo que é ruim. Expressões, como: denegrir, lista negra, humor negro, peste negra, dentre outras, formam a linguagem dos brasileiros foi construída ao longo dos anos, entranhadas no vocabulário cotidiano, sendo repassadas espontaneamente, contudo, sem a devida reflexão da sua origem ou seu significado.

Para educar a sociedade com relação a diferentes palavras, que foram iniciadas no tempo da escravidão, a Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal (SEJUS), que busca diminuir o discriminação no Brasil, lança mão de um modelo que objetiva informar os cidadãos para algumas palavras usadas no dia a dia, que menosprezam e desprezam os pretos e seus conhecimentos, estando entre elas a palavra, denegrir, que, "possui raiz no significado de "tornar negro", como algo maldoso e ofensivo, "manchando" uma reputação antes "limpa" (SEJUS, 2020. p.22.), ou ainda "Negra(o) de traços finos/ beleza exótica/ negra (o) bonita (o)", que se assemelha ao sentido do branqueamento, onde trata-se o que está afastado da proporção eurocêntrica como atípico, ou a beleza mais perto a estética como bonita, subjugando, que o fenótipo da pessoa negra não é bonito ao ser comparado aos europeus, visto que estes impõem a margem para comparações.

Seguindo, o preto também não foge da ligação de fatos que depreciam os

indivíduos da cor, pois as frases: "a coisa está preta", "disputar a nega", "serviço de preto", "só poderia ser coisa de preto", dentre muitas, contribuem para isso. Sendo que, tanto o negro quanto o preto estão intimamente ligados e foram construindo em um mesmo nível de desfavorecimento da raça, com associação as expressões racistas.

Avançando, temos o Afrodescendente ou Afro-brasileiro, no entanto é pouco usado entre os brasileiros e sua pronúncia repercute de maneira estranha, pois esse é entendido como o estreitamento racial, devido a pluralidade existente no Brasil.

Falar sobre afrodescendência, brasileira, torna-se difícil, porque todos aqueles que nascem com pele escura não são somente descendentes de Africanos, pois, na sua formação genética e social tem traços de indígenas e europeus.

Pensando nesta construção, o termo

negro, para os brasileiros, é aceito sem maiores problemas e não é pejorativo quando relacionado com as características físicas ou culturais das pessoas, isso só acontece quando as palavras (negro e preto) são utilizadas para menosprezar ou buscar ofender, com frases, já mostradas nesse trabalho. Com isso, o fenótipo da população negra, e classificar todos que fogem da aparência branca como afrodescendentes, carrega, mais uma vez, uma questão identitária.

Segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), IBGE (2019), a educação pública é responsável por cerca de 74,7% das matrículas no Brasil, na educação básica, sendo essas, desde a creche ao ensino médio. As escolas públicas são espaços que adotam a população, em sua maioria, periférica, que por sua vez é a população negra, sendo que a representatividade do Estado é majoritariamente composta por tais pessoas, como analisado anteriormente, IBGE (2019) existam cerca de 54,9% da população que se declaram pretos ou pardos, em 2016.

Segundo o IBGE (2020), em 2019, fazendo um comparativo entre brancos e negros: 3,6% dos indivíduos acima de 15 anos de cor branca eram analfabetos, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos, enquanto aos maiores de 60 anos, o analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas negras, aproximar-se de 27,1%. O mesmo estudo aponta que a metade das pessoas acima de 25 anos não concluíram o ensino médio, Almeida (2018), explica que "pessoas negras, por fatores históricos, têm menos acesso à educação", (p.48). Nesse caso,

> o atraso ou abandono escolar atingia 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos e 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos, sendo que 11,0% estavam atrasados e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório (IBGE, 2020).

Exibe que, quando o estudante vai avançando na escolarização, existe uma diminuição nas salas de aulas aos longos dos anos letivos e o quanto os jovens negros são maioria entre os menos escolarizados. Contudo, o senário complica-se quando eles passam do ensino fundamental para o ensino médio.

O marco do abandono precoce à escola se dá aos 15 anos: nessa idade, quando em geral se entra no Ensino Médio, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% para pessoas com 19 anos ou mais (IBGE, 2020).

Quando considerando a cor/raça, segundo IBGE (2020), 71,7% dos negros não completaram alguma etapa da educação básica, seja por abandono escolar ou nunca terem frequentado. Porém outros motivos, existem como:

> [...] a necessidade de trabalhar, apontada por 39,1%, seguido pelo não interesse (29,2%). Para os homens, 50% disseram precisar trabalhar e 33% relataram não ter interesse. Para as mulheres, o principal motivo foi não ter interesse em estudar (24,1%), seguido de gravidez e trabalho (ambos com 23,8%). Além disso, 11,5% das mulheres elegeram realizar os afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens este percentual foi inexpressivo (0,7%).

Então, os dados salientam que as classes populares se distanciam dos espaços acadêmicos, por motivos que estão entranhados na sociedade e isso reflete diretamente em seus ganhos e condições de vida, porque, "estão alocadas em trabalhos menos qualificados e, consequentemente, mal remunerados" (ALMEIDA, 2018. p. 48). Ainda, segundo Almeida (2018), os "indivíduos pertencentes a grupos minoritários recebem salários menores e estão mais expostos a trabalhos insalubres ou precarizados" (p.81). "Se pessoas negras são discriminadas na educação, é provável que tenham dificuldade para conseguir um trabalho" (p.123).

"Percebendo a inferiorização dos negros no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros passaram a incluir em suas demandas reivindicações no aspecto educacional ao Estado Brasileiro" (RODRIGUES, 2021. p. 28), entretanto, isso precisa estar continuamente em pauta, sendo relembrado e cobrado, por tais movimentos e intelectuais negros, visto que, a educação tem a função social de desenvolver cidadãos conscientes, críticos, entendedores das diversidades e participantes ativos, para que busquem a extinção dos diferentes racismos, já citado outrora.

A intelectualidade negra é comprometida, porque,

> não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. Primeiro, são os livros didáticos, que ignoram o negro brasileiro e o povo africano como agente ativo da formação geográfica e histórica. Em

segundo, a escola tem funcionado como uma espécie de segregadora informal. A ideologia subjacente a essa prática de ocultação e distorção das comunidades afro-descendentes e seus valores têm como objetivo não oferecer modelos relevantes que ajudem a construir uma auto-imagem positiva, nem dar referência à sua verdadeira territorialidade e sua história (ANJOS, 1989 apud ANJOS, 2005, p.174).

A negligência e a busca para exterminação dos negros pelo Estado fracassaram, como afirmam Hüning, Silva e Netto (2020), e com isso, tentaram o branqueamento da população, por meio de projetos de leis que bloqueavam a entrada dessas pessoas no país. Porém, isso não foi adiante, porque era tomado como ofensivo para a época, no entanto, com a chegada dos europeus, a população negra despareceria na concepção dos governantes. Com essa tentativa, dentre outras, muitos direitos não formam atribuídos aos negros, incluindo a educação.

É preciso entender que,

quando as fábulas tornaram-se insuficientes para explicar as diferenças, outras explicações foram engendradas, assim, no século XVIII, principalmente por meio da craniometria, isto é, da medida de crânio, resultados de pesquisas cientificas tornaram- se os principais elementos em favos das discriminações raciais e sexuais (COSTA E DOMINGUES, 2005. p. 49).

De tal modo que,

Gould (1991) relata que, seja por meio de inclusões ou exclusões de amostras, de erros de cálculos e omissões convenientes, ou mesmo de uma subjetividade orientada para a obtenção de resultados pré-concebidos, principalmente cientistas dos Estados Unidos da América "provaram" que era possível saber quais eram as raças humanas mais inteligentes. Na escala de inteligência que conceberam, os brancos estão acima, os índios no meio, e os negros abaixo. Entre os brancos, os teutônicos e os anglo-saxões foram considerados os mais inteligentes, os judeus no meio, e os indianos, no seu ponto de vista, eram os brancos menos inteligentes (COSTA; DOMINGUES, 2005, p. 50).

Com isso, a ciência contribuiu para conjecturas, onde, os negros não tinham aptidões para aprender e isso se proliferou nas escolas e nas salas de aulas, até o presente momento. Segundo Silvia (2005) os professores têm poucas expectativas com estudantes negros por pertencerem as camadas populares, tendo isso internalizado porque os negros eram considerados pouco inteligentes, algo que foi divulgado em diferentes meios de comunicação e na literatura, desenvolvendo nos negros e não-negros a dúvida da capacidade intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES não desenvolveram nenhum projeto para que as professoras continuassem estudando, como auxilio psicopedagógico, oficinas de formação para professores, promoções em cursos de extensões em cursos de férias, programas de estágios remunerados, dentre outras, visto que as instituições podem colaborar para que o estudante conclua sua formação de maneira a sentir-se mais preparados para o oficio da docência.

Dessa maneira, para que possamos ter professoras negras de matemática, com títulos Latu Sensu (especialização), Stricto Sensu (mestrado) e que licenciem no ensino superior é indispensável ter formadores que desenvolvam docentes mais humanos, porque esses são a base para o declínio do preconceito racial e da desmistificação que a matemática é para poucos. As instituições públicas e privadas, precisam desenvolver programas e projetos que venha propiciar o maior percentual de mulheres negras na educação, dando-lhes oportunidades para ampliar a representatividade e pluralidade em cargos de destaques.

Porque o racismo tradicional, o racismo institucional, os preconceitos com os descendestes dos africanos que foram escravizados, no Brasil, "por fatores históricos, têm menos acesso à educação" (Almeida, 2018, p.48) e hoje, certa de 8,9% dos jovens acima de 15 anos, preto ou pardo são analfabetos, e 12,5% dos adolescentes de 11 a 14 anos abandonaram a escola e 63,5% não frequentavam escola e não tinham concluído o ensino obrigatório (IBGE, 2020).

É "os estereótipos racistas, tais como a esdrúxula ideia de que negros tem pouca propensão para trabalhos intelectuais, completando-se assim um circuito fechado em que a discriminação gera ainda mais discriminação" (ALMEIDA, 2018, p. 123, grifo do autor), instituindo nos jovens negros dúvidas sobre a sua capacidade, também, direcionada para a aprendizagem da matemática, no entanto, segundo Thiele e Lara (2017) ela é central para compreender e preparar para o dia a dia, pessoal e profissional, porque permiti que os estudantes coordenem desafios e os ajuda a entender o papel da matemática na sociedade, assim quando o discente não se desenvolve matematicamente, ele não consegue exercer plenamente a cidadania de maneira crítico.

Dados revelam que, "68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade,

não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania" (INEP, 2019). Quando comparado com os países da América do Sul analisados pelo Pisa, o Brasil apresenta os resultados mais preocupantes, empatado estatisticamente com a Argentina, os países Uruguai, Chile, Peru e Colômbia estão à frente (INEP,

2019), assim, as políticas de ações afirmativas, conscientização das pessoas, que o racismo é prejudicial, tanto para os que sofrem quanto para os agridem, se faz urgente no país e isso precisa de acontecer em todos os setores da sociedade, com a valorização das mulheres negras, tendo suas habilidades reconhecidas, tenderiam a diminuir a falta e a desvalorização dessa pessoas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é o racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramento, 2018. 191 p. ISBN: 978-85-9530-097-2.

ALVES, Alê. Angela Davis: "Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela." El País. 27/07/2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/27/politica/1501114503_610956.html. Acesso em: 8 de ago. 2021.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 173-184. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

BOALER, Jo. Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens e do ensino inovador. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 256.

BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Justiça e Cidadania. O racismo sutil por trás das palavras. 2020. Disponível em:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rriF8XLDndQJ:https://bibli otecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1188+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl-br. Acesso em: 6 de jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Metodologia de Coleta do Censo da Educação Superior. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/- /asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6970659. Acesso em: 29 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 13 nov. 2021.

BRECH, Christina. O "Dilema Tostines" das mulheres na matemática. Departamento de Matemática, Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo.

2017. Disponível em: https://rmu.sbm.org.br/wpcontent/uploads/sites/27/2018/08/kika_final.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

CARMO, João dos Santos; FERRAZ, Ana Claudia Toledo. Ansiedade relacionada à matemática e diferenças de gênero: uma análise de literatura. Psicologia da Educação. São Paulo, 35, 2º sem. de 2012, pp. 53-71. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n35/n35a04.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do Professor da Educação Básica. Serie documental relato de pesquisa 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. Brasília, 2018. 67p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa% C3%A7%C3%A3o+B%-C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2. Acesso em: 07 set. 2021.

COATES, Ta-Nehisi. Entre o mundo e eu. Tradução, Paulo Geiger. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. Educação Matemática, Multiculturalismo e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros?. 29/08/2008. Bolema - Boletim de Educação Matemática,

v. 19, n. 25, p. 45–69. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1877. Acesso em: 16 ago. 2021.

ESTEVINHO, Glória. Gênero e o BNDES: seria mais um caso de machismo estrutural? Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses, Curitiba, v.5, n.1, p. 101123, jun. 2019. Dossiê Partidos Políticos e Conexões Familiares. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/nep/article/view/67661. Acesso em: 04 abril. 2021.

HÜNING, Maria Simone. SILVA, Aline Kelly da. NETTO, Tathina Lúcio Braga. Vulnerabilidade da população negra e políticas educacionais no brasil. Cadernos CEDES, Campinas, v. 41, n. 114, p. 110–119, maio - ago., 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/ypZvGwnkc3hNLKCTC4bSQcd/. Acesso em: 16 ago. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece. Agência de Notícias. 13/11/2019. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de- noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas- desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece. Acesso em: 29 maio. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS - Agência de notícias. PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 16/07/2020. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de- noticias/releases/28285-pnad-educacao--2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino--medio. Acesso em: 7 set. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. Agência de

Notícias. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. 12/02/2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia- noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a--205-5-milhoes- com-menos-brancos-e-mais--pardos-e-pretos. Acesso em: 11 out. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Educação 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso: 7 ago. 2021.

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório Brasil no PISA 2018. Diretoria de avaliação da educação básica DAEB. Brasília- DF. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_ed ucacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

INSTITUTO SAMESP. Mapa do Ensino Superior 10ª edição. 2020. Disponível em: https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.

PAVESI, Sofia Nunes. Mulheres na matemática: o potencial da escola na desconstrução de alguns estereótipos. Orientador: Prof. Me. Júlio César Augusto do Valle. 2018. TCC. Graduação em matemática, Instituto Superior de Educação de São Paulo, São Paulo, 2018.

PRIBERAM DICIONÁRIO. Mulatos. 2021. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/mulatos. Acesso em: 6 jul. 2021.

ROCHA, Lucilene Candido. Aplicações etnomatemáticas na docência com ênfase a cultura negra. Orientador: Prof. Me. Sílvio De Liberal. 2016. TCC (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, Instituto Federal de Educação e Tecnologia São Paulo, São Paulo, 28/06/2016. Disponível em: https://pdfcoffee.com/lucilene-candido--rocha-pdf-free.html. Acesso em: 7 set. 2021.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos. Formação Docente e as Relações Étnico-Raciais: A Literatura Como Instrumento de Implementação da Lei N° 10.639/03 nas Escolas Públicas Estaduais na Cidade de Pires do Rio- Go. Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre. Urutaí, fevereiro de 2021 Disponível em:https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1610/1/disserta%c3%a7%c3%a3o _Leandra_Mendes.pdf. Acesso em:15 ago. 2021.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SIGNIFICADOS. Significado de Pardo. 09/12/2016. Disponível em: https://www.significados.com.br/pardo/. Acesso em: 7 jul. 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. POWELL, Arthur Belford. Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 9, n. 3, p. 44–76, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274047941004. Acesso em: 11 set. 2021.

ROCHA, Lucilene Candido. Aplicações etnomatemáticas na docência com ênfase a cultura negra. Orientador: Prof. Me. Sílvio De Liberal. 2016. TCC (Especialização) - Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, Instituto Federal de Educação e Tecnologia São Paulo, São Paulo, 28/06/2016. Disponível em: https://pdfcoffee.com/lucilene-candido--rocha-pdf-free.html. Acesso em: 7 set. 2021.

RODRIGUES, Leandra Aparecida Mendes dos Santos. Formação Docente e as Relações Étnico-Raciais: A Literatura Como Instrumento de Implementação da Lei N° 10.639/03 nas Escolas Públicas Estaduais na Cidade de Pires do Rio- Go. Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,

como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para obtenção do título de Mestre. Urutaí, fevereiro de 2021 Disponível em:

https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1610/1/disserta%c3%a7%c3%a3o_Leandra_Mendes.pdf. Acesso em:15 ago. 2021.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SIGNIFICADOS. Significado de Pardo. 09/12/2016. Disponível em: https://www.significados.com.br/pardo/. Acesso em: 7 jul. 2021.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) Superando o Racismo na escola. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. POWELL, Arthur Belford. Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, v. 9, n. 3, p. 44–76, 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274047941004. Acesso em: 11 set. 2021.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Educação matemática e ações afirmativas: possibilidades desafios na docência universitária. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, 2017. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3986/pdf. Acesso: 18 set. 2021.

SILVA. Liliam Ramos da. Não me chame de mulata: Uma reflexão sobre a tradução em literatura Afrodescendente no Brasil no par de línguas Espanhol-Português. 20/02/2018.Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 57, n. 1, p. 71–88, abr. 2018.

SOARES, Cristiane Barbosa; SILVA, Fabiane Ferreira da. Professoras universitárias negras rompendo a fronteira da invisibilidade. VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E

SEXUALIDADE E DO III LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018. Anais

[...]. Natal, RN: UFRN, 2018.

SOUZA, Maria Regina de. BRESSANIN, Joelma Aparecida. Quem é pardo no Brasil? Uma análise dos sentidos de pardo nos modos de definir cor ou raça. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 12, n. 2, p. 75–88, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/4112/3283. Acesso em jul. 2021.

STAKE, Robert E. Métodos de Pesquisa: Estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 257.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Josiane Silva de; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Por que falar sobre raça nos estudos organizacionais no Brasil? Da discussão biológica à dimensão política. Revista Perspectivas Contemporâneas, v. 15, n.1, p.46- 70, jan./abr. 2020. Disponível em: http://revista2.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/articl e/view/2958/1104. Acesso em: 14 jul. 2021.

THIELE, Ana Lúcia Purper. LARA, Isabel Cristina Machado de. A formação continuada e suas implicações na compreensão da discalculia. Revista Signos, v. 38, n. 1, 26 jul.

2017. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11687/2/A_formacao_continuada_e_suas_implicacoes_na_compreensao_de_discalculia.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM BASE NA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALÉRIA CONCEIÇÃO CARNEIRO GUEDES DA SILVA

RESUMO

O presente projeto visa apresentar a importância do trabalho com brinquedo no cotidiano da Educação Infantil. Os brinquedos são de vital importância para a aprendizagem e para a educação da criança por propiciar o desenvolvimento simbólico, estimular sua imaginação a capacidade de raciocínio e a autoestima. O brinquedo é o objeto real ou imaginário que antecipa os dados da realidade. E, como suporte da brincadeira o brinquedo possibilita exploração e aprendizado concreto do mundo exterior utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a motora e a emocional. O trabalho aqui apresentado vem por meio das leituras e reflexões sobre a bibliografia levantada acerca do tema com foco no aspecto qualitativo do aprofundamento das informações. O presente objeto propõe remeter aos aspectos condizentes positivamente a respeito do comportamento e conhecimento, a priori, respeitando os aspectos de criticidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Infância; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Um dos aspectos que marcam a infância é o brinquedo, suporte da brincadeira, e esta é para a criança sua principal atividade. Toda criança brinca independente da época cultural ou da classe social.

O brinquedo é a essência da infância, brincar é um ato intuitivo e espontâneo.

E, o brinquedo é o objeto com que brincam as crianças, além delas gostarem de diversos brinquedos como: bolas, bonecas, carros, jogos, sucatas, entre outros. Na idade da pré-escola a criança tem prazer em atividades livres.

É um período de expansão motora, ela precisa usar sua energia, correr, pular, subir e dançar. Precisa de espaço e oportunidade de usar sua força e a capacidade crescente. Vygotski (1988, p. 58) revelou que "é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera visual, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos".

O brinquedo tem efeitos sobre a aprendizagem, permitem ainda, o esquecimento, mesmo que momentâneo de dissabores e de momentos de tensão.

Ao analisar alguns aspectos desse importante instrumento da brincadeira é possível afirmarmos segundo a leitura de respeitáveis autores estudiosos do comportamento e desenvolvimento humano, como: Vigotsky (1998), Piaget (1990), Oliveira (1989), Kishimoto (2001), Moyles (2001) e Benjamin (2002) que o brinquedo é um fragmento da cultura colocado ao alcance da criança, é companheiro na brincadeira e proporciona segurança, conforto, afeto, bem estar, além de estimular à imaginação e a criatividade, a linguagem, a motricidade e promover desenvolvimento e aprendizagem significativa por toda vida.

Ademais, como suporte da brincadeira o brinquedo possibilita exploração e aprendizado concreto do mundo exterior utilizando e estimulando os órgãos dos sentidos, a função sensorial, a motora e a emocional.

DESENVOLVIMENTO

Para Vigotsky (1998) o termo brinquedo se refere principalmente ao ato de brincar, por meio dele que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva. O autor considera o brinquedo uma das importantes fontes de promoção do desenvolvimento e fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração de companheiro mais capazes.

Segundo Vigotsky (1998) a zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico que está em constante transformação na criança e define as funções que ainda não estão amadurecidas. Aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será nível de desenvolvimento real amanhã.

O brinquedo cria para a criança uma zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que a criança é levada a agir num mundo imaginário, onde a situação é definida pelo significado da brincadeira, desta forma elabora habilidades e conhecimentos sociais, internaliza com maior facilidade, possibilitando assim a criança agir com maior autonomia e segurança diante das circunstâncias do cotidiano.

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1998, p. 40)

O brinquedo é um objeto impregnado de cultura tradicional, o sujeito que constrói

os brinquedos introduz imagens que variam de acordo com a cultura. Cada cultura tem maneiras de ver a criança de educar e tratar (Kishimoto, 2001, p.19).



Fonte: https://culturaalternativa.com.br/brinquedos-e-brincadeiraspodem-contribuir-para-o-desenvolvimento/. Acesso em 08 nov. 2022.

Independente da cultura o brinquedo propõe um mundo imaginário e estimula a representação à expressão de imagens que invocam certos aspectos da realidade, ou seja, e a fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas um todo social.

Benjamin (2002) afirma que o mundo infantil está carregado pelos vestígios da geração mais velha:

O brinquedo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança como os adultos, mas destes com a criança. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não pouco dos mais antigos brinquedos (bola, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde da imaginação infantil, transformando- se em brinquedo (BENJAMIN, 2002, p. 96).

Os brinquedos contem sempre uma referência do tempo do adulto, e é capaz de revelar muitas das contradições existentes entre o mundo adulto e o infantil, porem a essência continua representando na criança um universo de sentidos, pois quando brinca a criança sai do mundo real e parte para descobrir novos mundos e horizontes.



Fonte: https://rapidonoar.com.br/educacao-infantil-qual-a-importanciados-brinquedos/. Acesso em 08 nov. 2022.

Felizmente a criança com sua sensibilidade e inocência faz uma ponte para o imaginário, um meio pelo qual exprimem suas criações e suas emoções é a que difere do adulto.

Kishimoto (2001) citando Garbino e Colab (1992) afirma que:

É por meio de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação. Uma abertura com o diálogo com o mundo dos adultos, onde "ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros" (KISHIMOTO, 2001, p. 69).

Para ser parceiro da criança na brincadeira esse importante instrumento não precisa ser sofisticado, pode ser uma simples e remendada boneca de pano, ou um bicho de pelúcia surrado, ou até mesmo um carrinho quebrado e sem a uma das rodas, o que realmente conta é o valor e o significado que a criança atribui, e a sensação de conforto, segurança, alegria, fantasia e sonho que ele promove.

O brinquedo pode não ser o único ou principal fator de desenvolvimento, mas é a essência da infância.

Como afirma Vygotsky (1998):

O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

No universo das brincadeiras, dos jo-

gos, brinquedos e faz- de- conta as crianças são peritas e aprendem de maneira espontânea tudo que precisam para se divertir, porem o professor pode utilizar esses recursos de maneira pedagógica visando à construção de aprendizagens efetivas, não interferindo e descaracterizando o prazer que o lúdico proporciona, porem o material, ou seja, os materiais lúdicos utilizados devem ser suficientes tanto na quantidade, como pela diversidade.

Como afirma Leontiev (1998):

É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido. (LEONTIEV, 1998, p.139).

E, é muito enriquecedor durante o momento da aula a introdução de novos personagens ou novas situações que tornem as brincadeiras durante a aula mais interessante para as crianças, aumentando suas possibilidades de aprendizagens.

Essa importante etapa educacional deve ser muito valorizada e significativa, uma vez que durante esse importante período da vida se forma a personalidade da criança, originando fatores e aspectos que influenciarão no adulto em que se tornará.

Numa situação imaginária como o da brincadeira de "faz-de-conta", ao contrário, a criança é levado a agir num mundo imaginário (o 'ônibus' que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida na brincadeira estabelecida pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc) e não pelos elementos reais (as cadeiras da sala onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).



Fonte: https://www.mundobrink.com/blog/2016/12/voce-sabe-qual-e-opapel-do-brinquedo-na-educacao-infantil. Acesso em 08 nov. 2022.

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de carro) e não com o objeto concreto que tem nas mãos.

O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Segundo Vygotsky

(2002, p. 66), "o brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados".

As primeiras experiências de uma criança têm o poder de marcar seu íntimo, se for positiva tem a capacidade de reforçar ao longo da vida valores e atitudes de autoconfiança, de solidariedade, responsabilidade, cooperação, segurança e respeito.



Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/20381/trilha-brincadeirasbrincar-de-construir-aprendizado-em-varias-fases-do-desenvolvimento. Acesso em 08 nov. 2022.

O professor deve ser um importante organizador da situação de aprendizagem, na sala de aula ele precisa observar e procurar oportunidades para que a criança aprenda utilizando sua própria maneira e nível, levando em consideração seu contexto e conhecimento prévio.

Contudo não existe uma única postura de ensino ou de aprendizagem que possa ser empregada aos professores ou as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança se desprende deste mundo dando asas a imaginação e encontrando em seus sonhos o que realmente precisa para se divertir e aprender. Educadores, psicólogos, pais ou qualquer pessoa que trabalhe com crianças, acaba interferindo em seu desenvolvimento, não pode ficar alheio ao brinquedo, às brincadeiras, pois, tais atividades são vínculos dos seus conhecimentos, possibilitando a criança sonhar, exercitar todos os seus sentidos com seus brinquedos e, junto a eles explorar, sentir e conhecer o mundo descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesma.

O brinquedo vai propor a criança uma

imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse. A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo.

Assim, a criança brinca livremente e no seu nível, à sua maneira, está, não só explorando o mundo ao seu redor, mas, também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, criatividades, curiosidades, invenções, intercambiando o real e o imaginário, ou seja, recria, repensa e expressa por meio de sinais, gestos ou objetos uma realidade anteriormente vivenciada.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Grandes Pensadores. Revista Nova Escola. São Paulo, vol. 3, p. 03- 130. Jul. 2009.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Sumais Editorial, 1983.

BESSA, V. da H. Teorias da Aprendizagem. Teorias da Aprendizagem. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL, MEC. Secretaria Da Educação Fundamental: Referenciais

Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

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

Secretaria de educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais na Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010.

DEL REY, C. JESUS, R. de. Brincadeiras, Versos e Canções, RJ Marca Gráfica & Editora, 2007.

DRUMMOND, E. Descobrindo Sons. Fortaleza, Miranda Publicações, 2009.

GAINZA, V. H. de. Estudos de Psicopedagogia Musical, São Paulo, Summus, 1988.

ELKONIN, D.B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2º ed. Rio de Janeiro: AS, 1975.

SANTOS, S. M. P. dos. O lúdico na Formação do Educador. 7º ed.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, A. V. Faz de conta. Como obter o máximo da imaginação infantil com o mínimo de interferência. Nova Escola. São Paulo, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZILMA, R. de O. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

AS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TECNOLOGIAS COMO ALIADAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

VANESSA NASCIMENTO DOS SANTOS

RESUMO:

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a importância das novas tecnologias dentro do universo da educação infantil. Como incorporá-las nas práticas educativas, tornando-as aliadas dos docentes e acrescentando novas descobertas as crianças e desta forma enriquecendo os saberes e as experiências obtidas durante o processo ensino-aprendizagem. Visto que, na sociedade contemporânea, já ao nascerem uma grande parcela de meninos e meninas têm acesso a um vasto universo tecnológico. Os jogos e brincadeiras se explorados dentro deste contexto somam infinitas possibilidades com recursos de grande valor pedagógico. No entanto, barreiras socioeconômicas tornam este acesso distante de grande parte da população do Brasil, principalmente em escolas localizadas em bairros de periferia, onde existe carência de recursos básicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Tecnologia; Práticas educativas.

ABSTRACT:

The present study aims to reflect on the importance of new technologies within the universe of early childhood education. How to incorporate them in educational practices, making them allies of teachers and adding new discoveries to children and thus enriching the knowledge and experiences obtained during the teaching-learning process. Since, in contemporary society, at birth a large portion of boys and girls have access to a vast technological universe. The games and games if explored within this context add infinite possibilities with resources of great pedagogical value. However, socioeconomic barriers make this access distant from a large part of the population of Brazil, especially in schools located in peripheral neighborhoods, where there is a lack of basic resources.

KEY-WORDS: Tradução em inglês ou espanhol do resumo acima: até cinco palavras separadas por ponto e vírgula.

1 INTRODUÇÃO

Observamos nos últimos anos um grande avanço tecnológico, atualmente as crianças já nascem conectadas e essa geração tem a sua disposição uma ampla variedade de recursos tecnológicos. Quanto maior o poder aquisitivo, maior a bagagem e os conhecimentos prévios, o que as tornam precocemente autônomas e participativas desses meios.

A escola deve se apropriar dos conhecimentos prévios e revertê-los em benefícios para o processo de ensino. Nesta direção, "[...] os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente, com as diferentes mídias" (ALVES, 2008, p.06 e 07).

As mudanças que as novas tecnologias provocam no cotidiano da sociedade contemporânea, desde os primeiros momentos da infância, favorecem a construção de ambientes de aprendizagens que potencializam a descoberta, a comparação, a análise e resolução de problemas, bem como a participação, a colaboração e o protagonismo da criança.

As tecnologias promovem um diálogo permanente entre a criança e o mundo. As linguagens midiáticas no universo infantil são recursos que possibilitam a todos os envolvidos na ação pedagógica a exploração de outros modos de ler por meio de imagens, ícones, textos e hipertextos, vídeos, animações entre outros.

Os recursos e ferramentas apresentados por softwares, programas, aplicativos e os próprios equipamentos levam a descobertas das estruturas funcionais para além do mero manuseio, oferecendo novas formas de interação e de comunicação entre adultos e crianças. O professor precisa ter um olhar crítico em cada grupo, adequando as estratégias e assegurando a participação de todas as crianças.

Neste contexto o brincar poderá tornar-se mais rico com as utilizações das diversas ferramentas existentes e as que ainda surgirão, e conforme os avanços tornam-se mais rápidos os educadores precisam estar atentos, se capacitarem para utilizarem e se apropriarem destes recursos.

O contato com as ferramentas tecnológicas na escola pode abrir um leque de oportunidades futuras para a crianças mais carentes que muitas vezes não encontram com facilidade em suas residências acesso à internet e equipamentos modernos. Para isto o professor e a escola precisam estar preparados para atuarem como mediadores e facilitadores desse aprendizado.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO

Os recursos didáticos, entendidos como todo material usado pelo professor para auxiliar a aprendizagem do educando, que acompanharam por muito tempo o ensino sistematizado nas instituições escolares foram: os livros, cadernos, textos escritos, quadro-negro e giz. Na atualidade, ocorreu

a inserção de novos recursos tecnológicos nas escolas, como por exemplo: computadores, televisão, rádio, aparelho multimídia entre outros. Porém, os recursos tecnológicos atuais, na maioria das vezes, ainda não são devidamente explorados ou utilizados com a mesma importância e valorização dos recursos tradicionais. Segundo Arnaud (2005, p. 15) a tecnologia consiste em:

"[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. "

Considera-se, então, que acontecem transformações oriundas do ser humano que, ao alterar a realidade na qual está inserido, modifica a si mesmo, pois vai criando e descobrindo meios de desempenho e construindo conhecimento sobre eles. O ser humano ao passar por esse processo, ressignifica conhecimentos já construídos, refletindo sobre eles e sobre o desenrolar desse "processo criativo e tecnológico", segundo ainda o próprio Arnaud.

A concepção pedagógica tradicional, que predominou do século XVI ao século XIX, sendo propagada no Brasil na Primeira República (1889-1930), fundou-se em duas vertentes, a religiosa, mais presente na Idade Média e a leiga, mais presente na Idade Moderna. Essa concepção visava preparar o indivíduo para vida, para o desempenho de papeis sociais, de acordo com as aptidões individuais. As pessoas precisam aprender a adaptarem-se aos valores e as regras vigorantes na sociedade de classe. Tinha-se como objetivo ampliar a rede escolar possuindo um caráter puramente quantitativo centrado no desenvolvimento intelectual das pessoas. Com essas características, os conteúdos escolares eram distantes da experiência dos alunos e marcados pela mera transmissão do professor, com presença efetiva do método expositivo de ensino. O professor era a autoridade e o aluno, um ser passivo que deveria assimilar e internalizar as explanações. O aluno era destinado a memorizar, acolhendo as informações para obter os conhecimentos, ou seja, visava- se disciplinar a mente e formar os hábitos (LUCKESI,1994). Assim, cabia ao aluno expressar seu entendimento na realização de atividades mecânicas, repetindo de forma precisa as informações. O principal recurso audiovisual nesse momento era o som da voz e a imagem do professor. Nesse período, precisava-se apenas de uma sala de aula com um quadro negro e giz, para realizar o objetivo explícito: ensinar e aprender.

No início do século XX a Escola Nova - Tendência Liberal Renovada – demarca importantes contribuições nos sistemas educacionais e na mentalidade dos professores. Vários aspectos constituíram a renovação da educação; entre eles, o desenvolvimento da sociologia e da psicologia da educação. A principal proposta dessa tendência pedagógica era que a educação se renovasse para instigar a mudança social. O professor aos poucos, foi deixando o centro do processo de ensino dando lugar a autoformação e a atividade espontânea do aluno, que começa a fazer parte e a contribuir para o processo de ensino, sendo autor da sua própria experiência. Fazia-se necessário aprender experimentando, ou seja, aprender a aprender.

Skinner, teórico famoso por suas técnicas psicológicas de condicionamento humano, aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem, muito contribuiu para essa renovação da educação, sendo referência ao pensar e rever os métodos e as técnicas educacionais. O quadro negro, o giz e o livro didático, que eram os recursos tecnológicos da tendência tradicional, passam a ser trocados pelo rádio, televisão e outros aparelhos, no ponto de vista do interesse da Escola Nova. Marca-se, nesse período, o desenvolvimento das tecnologias de ensino. Os professores começam a ficar "assustados" e "perdidos", reconhecendo de imediato a necessidade da análise da prática e da discussão do cotidiano da escola.

2.1. A TECNOLOGIA EM FAVOR DA EDUCAÇÃO

O comportamento social que se desenvolveu em torno da tecnologia é uma realidade inexorável. Isso forçou o sistema educacional a se adaptar e incluir novas práticas que ajudam a atrair a atenção nas salas de aula. No meio dessa adaptação, eles perceberam que as TIC's são capazes de abrir uma nova maneira de compartilhar as lições aprendidas com mais eficiência.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) tem o potencial de contribuir ao acesso universal à educação, bem como a igualdade no ensino, o exercício do ensino e aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores, do mesmo modo que para uma gestão e administração democrática, participativa e eficiente do sistema de ensino.

Uma das soluções para esse impasse está na possibilidade de educadores também participarem das equipes produtoras dessas novas tecnologias educativas. Para isso é preciso que os cursos de formação de professores se preocupem em lhes garantir essas novas competências. Que ao lado do saber científico e do saber pedagógico, sejam oferecidas ao professor as condições para ser agente, produtor, operador e crítico dessas novas educações mediadas pelas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação" (KENSKI, 2003, p. 49-50).

As experiências desenvolvidas com as TIC's nas salas de aula estão dando resultados positivos além disso, indica-se que o uso

mais frequente que os jovens dão à para a busca por informações leva professores e alunos a enfatizarem o acesso a conteúdos atualizados em relação aos livros escolares. E tem o valor acrescentado que os jovens sentem a liberdade de desenvolver o seu instinto curioso. O uso das TIC's em sala de aula vem gerado mudanças inovadoras, tais como sequências, vem deixando as disciplinas mais leves e, melhorando o relacionamento entre os alunos, mais motivação e uma melhor organização do tempo não linear de aprendizagem melhorando as ações no tempo e espaço. Um dos desafios mais importantes diz respeito à tarefa do Ensino e Aprendizagem. As novas exigências para a profissão docente exigem que os professores sejam precisamente aqueles responsáveis pela alfabetização tecnológica dos seus alunos e pelo domínio de uma diversidade de competências requeridas no contexto das demandas da sociedade do conhecimento.

2.2. TIC'S NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A aprendizagem ativa ocorre quando o aluno constrói sua própria compreensão acerca de um determinado conteúdo. Ela se opõe à recepção passiva de um ensinamento. Dada a interação entre as crianças na busca de significados de vida. Nessa perspectiva podemos apontar uma série de condicionamentos que pode levar a construção do conhecimento. Quando nos relacionamos com as Tecnologias da Informação e Comunicação a tela do tablet, ela está mais ativamente envolvida do que muitas outras formas de mídia, a depender da faixa etária como televisão ou livros tradicionais.

No entanto, uma ressalva é que é fácil confundir a aprendizagem ativa com os movimentos físicos simples necessários para operar dispositivos eletrônicos, porque esses movimentos movem as crianças na aparência. A aprendizagem não acontece pelos dedos, mas pela compreensão ativa e pela manipulação mental, quer a criança use os dedos ou não.

A aprendizagem ocorre quando o aluno tende a manipular mentalmente ideias, perceber semelhanças e diferenças entre novos conceitos e conhecimentos adquiridos, e depois incorporar essas novas informações em um entendimento global mais abrangente. Isso é verdade em muitos contextos para uma variedade de alunos. Ao avaliar o potencial educacional de uma aplicação, é importante ao considerar a natureza ativa ou passiva da atividade de aprendizagem. A aprendizagem ocorre quando o aluno está envolvido e não se distrai

A tecnologia transformou o processo de criação de conteúdo educacional para crianças. Estes podem assistir a um leão em seu habitat real, em vez de apenas ler sobre ele ou vê-lo em uma imagem estática. Eles podem interagir com letras e palavras arrastando letras na tela e ouvindo sons relacionados. Em paralelo, esses avanços tecnológicos também têm o potencial de distrair as crianças de seus aprendizados e desenvolvedores de seus propósitos educacionais. Com muita frequência, os desenvolvedores adotam uma estrutura na qual quanto mais, melhor, e inundam a criança com estímulos supérfluos que, enquanto entretêm, distraem a criança do objetivo de aprendizagem.

As crianças em fase de desenvolvimento podem ser particularmente vulneráveis a essas distrações e os impactos negativos dos estímulos que causam distração foram demonstrados mesmo com livros animados simples (aqueles cujas páginas desenvolvem um volume tridimensional ou colocam elementos em movimento), que são ainda de baixa complexidade tecnológica. Em um estudo recente comparando interações entre pais e filhos ao ler livros digitais e livros impressos tradicionais, os pesquisadores mostraram que os pais emitem mais instruções e fazem menos perguntas com livros digitais. Além disso, a compreensão da história que crianças de 3 anos de idade desenvolviam estava sofrendo alterações. Assim, os acréscimos multimídia, devem ser avaliados tanto pelos benefícios potenciais quanto pelos possíveis danos. Para tanto, as TIC's devem ser tratadas e mediadas por profissionais nas diversas áreas da educação, em especial no que concerne à educação infantil, o fortalecimento dos laços culturais e de aprendizagem fomenta o desenvolvimento a promoção dos laços sociais e propicie reconhecimento histórico e protagonismo.

[...] nos deparamos com a necessidade do educador dirigir sempre sua prática pela intencionalidade baseada no conhecimento das peculiaridades da criança e de seu desenvolvimento, pois o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa exerce força motivadora no desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade. Portanto, nossa concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos, na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar. " (MELLO, 2010, p.200).

2.3. APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS COM O USO DAS TECNOLOGIAS

Enquanto uma das características atraentes dos tablets é que as crianças podem usá-las sozinhas desde muito tenra idade, podemos notar que repetidamente a interação social apoia o aprendizado. As ações devem promover essa interação em vez de substituí-la. Os desenvolvedores de dispositivos digitais estão cada vez mais favore-

cendo experiências fora da tela, bem como experiências híbridas nas quais as crianças brincam junto com um aplicativo tecnológico em parceria com os pais são incluídas no processo. Em alguns aplicativos, a tecnologia exige que as crianças brinquem juntas ou resolvam problemas fora da tela, tornando o dispositivo o moderador em vez do parceiro. O potencial educacional dos dispositivos e aplicações é maximizado em um contexto de exploração orientada para um objetivo de aprendizagem.

Durante décadas, tem havido um debate sobre o melhor contexto para a aprendizagem em um continuum, cujos extremos são, por um lado, a instrução direta de um adulto que transmite informações para a criança e, por outro lado, a livre ação, na qual a criança é deixada para explorar o mundo. No brincar dirigido, a criança desempenha ativamente o papel principal, mas um parceiro ou adulto mais experiente orienta e supervisiona o aprendizado. A linguagem e aprendizagem espacial baseados na interação social podem ajudar as crianças a alcançarem uma mentalidade particularmente disposta e flexível, que promova um aprendizado ativo, engajado e concreto.

Ao avaliar ou projetar aplicativos educacionais, é crucial ir além do próprio conteúdo. Não é suficiente perguntar se o conteúdo parece educacional; em vez disso, é importante examinar como a tecnologia comporta o aprendizado ativo da criança.

Embora os aplicativos tenham potencial educacional, é importante continuar a investigar quando eles devem ser apresentados às crianças à medida que elas se desenvolvem (por exemplo, formal versus informal, uso em grupo ou solo, autodirecionamento ou aprendizagem guiada). Além disso, a influência das características da criança no potencial educacional das aplicações permanece uma questão em aberto. Por exemplo, os aplicativos beneficiam igualmente crianças de todas as idades, níveis de habilidade, níveis socioeconômicos e diferentes estilos de aprendizagem? Isto é especialmente importante quando se considera os alunos mais jovens (menores de dois anos).

2.4. AS NOVAS TECNOLOGIAS E O PAPEL DO PROFESSOR

As tecnologias permitem aos alunos a liberdade de descobrir soluções para problemas de forma independente e colaborativa é uma forma de perceber as dinâmicas que dão sentido as suas demandas. Alguns educadores, destinam esforços para que os alunos se envolvam com nosso assunto para além de um nível superficial. É necessário que eles sejam alunos ativos, com sede de descoberta de conhecimento. A tecnologia coloca o mundo nas mãos de todos os estudantes dentro dos limites de sua sala de aula. Há muitas maneiras pelas quais a tecnologia pode ser usada em sala de aula para envolver os alunos e facilitar lições envolventes e interessantes. Não devemos ignorar o fato de que há um custo associado à maioria das coisas, mas é sobre obter mais retorno para seu investimento, tudo o que você escolher usar, você precisa ter a certeza de que está recebendo pelas razões certas.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade." (IMBERNOM 2010, p.36)

Se não se está acostumado a permitir que o espaço dos alunos guie sua própria aprendizagem, então como podemos nos permitir ver como isso tudo pode parecer intimidante? Para muitos educadores, parece absurdo permitir que nossos alunos descubram soluções por meio de dispositivos eletrônicos, pois podem não ser aqueles os caminhos que querem que encontrem, nesse caso esbarrar no tradicionalismo torna o caminho da formação mais tortuoso. Permitir o uso da tecnologia em sala de aula me liberta de grilhões aprisionadores e enriquece o plano de aula. Parece estranho no começo, mas a emancipação é viciante, todos nós sentimos o estresse de fazer com que os alunos passem por exames e permitir que a liberdade de vagar às vezes seja demais para alguns permitirem novos métodos. No entanto, a experiência, permite a liberdade de pesquisar e descobrir o assunto através da tecnologia fomentando zelo pelo assunto.

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos." (MASETTO, 2006, 153).

O Terceiro Milênio é caracterizado por uma rápida explosão de desenvolvimentos tecnológicos. Esses avanços criam desafios para os educadores e a necessidade de desenvolver uma compreensão mais profunda e um conjunto de habilidades para atender às necessidades dos futuros alunos. Para enfrentar esses desafios, precisamos incentivar abordagens educacionais que enfatizem e adotem o uso da tecnologia. À medida as escolas continuam a preparar os alunos para um mundo global que aproveita a tecnologia para acelerar as operações de negócios e obter vantagens competitivas maior, torna-se vital garantir que os professores estejam preparados para atender à demanda de aprendizado tecnológico. É evidente que a compreensão dos estudantes sobre a tec-

nologia ultrapassou a de seus professores, criando desafios futuros para a competição global. O crescimento da produção mundial está cruzando as fronteiras nacionais. O professor representa uma variável- chave na implementação da eficácia da tecnologia. Além disso, que o impacto da tecnologia sobre os professores e sua prática deve ser considerado tão importante quanto os efeitos causados nos alunos.

Trata-se de devolver os meios ao controle dos professores na tarefa de planejar e desafiar a inovação e a mudança nas escolas. Esta discussão baseia-se nas TIC's e nas experiências de formação de professores. Os valores que podem emergir em um processo de formação inicial dos profissionais de educação básica assim concebidos, e que conscientemente usam as Tecnologias da Informação e da Comunicação, TIC's são criatividade, esforço pessoal, autodisciplina, organização, liberdade, comprometimento com valores democráticos e profissionais, reflexão, crítica, investigação, diálogo, trabalho em equipe, prazer em aprender, inovação, compromisso com a mudança, solidariedade e luta contra as desigualdades, entre outros.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, com uso das tecnologias na educação infantil as práticas pedagógicas são enriquecidas e aumentamos o valor do aprendizado, que se torna mais atrativo, estimula-se a participação da criança, inserindo-a dentro do processo de aprendizagem de maneira prazerosa e participativa.

Devemos nos apropriar da tecnologia e inseri-la na rotina da escola ao ponto de não percebemos que a estamos utilizando. Sempre nos pautando em um planejamento coerente que nos abra infinitas possibilidades para utilizá-los dentro das práticas pedagógicas de forma coerente e democrática.

Quanto as escolas que abrangem e acolhem as parcelas mais carentes de nossa sociedade, especialmente as que se localizam nas regiões periférica, onde a pobreza e a falta de recursos são extremas, deve-se promover o acesso à internet, computadores, smart fones, data show, e os demais recursos tecnológicos. Somente assim, poderíamos revolucionar a educação com aulas mais dinâmica e atrativas.

Ampliar as possibilidades de criação e expressão das crianças, para que mergulhem nas diferentes gramáticas das linguagens tecnológicas e midiáticas e não apenas no uso técnico das ferramentas. As múltiplas linguagens da educação infantil estão em coerência como os dias atuais, porque visualizamos o desenvolvimento.

Favorecer o aprendizado e tornando democrático a sua utilização, traria grandes ganhos para a educação. Contudo não podemos no esquecer que os recursos e a capacitação profissional dos professores dependem em muito do poder público.

O fator mais relevante é não usar o computador ou outras ferramentas tecnológicas e midiáticas para afastar a criança do seu tempo de ser criança, mas favorecer sua infância com uma educação atual, que mostre o real valor das pessoas e da tecnologia.

Instruindo-as para a utilização dos meios digitais e alertando para os seus malefícios, tornando-as conscientes desde cedo e agindo de maneira preventiva contra as armadilhas do mundo on-line, mostrando que podemos usufruir da modernidade sem perder a essência humana, valorizando as pessoas e o meio em que vivem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: Educação, Formação &Tecnologias, vol.1(2); pp.3-10, novembro de 2008.

ANGREZANI, Kátia Giovana Viegas. O uso das tecnologias na Educação Infantil. Web artigos. Mai. 2009. Disponível em: https:// www.webartigos.com/artigos/o-uso-das-tecnologias-na-educação-infantil/17833. Acesso em: 23 de MAIO. 2021.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANENSIAN, H. Psicologia educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terre, 1999.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOLQUE, Maria da Assunção. Educação Infantil, tecnologia e cultura. Revista Pátio, jul. - set. 2011 – p. 8-11.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica e comportamento infantil na era digital. Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, n. 40, p. 20-23, jul. 2014. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/10538/cultura-lúdica-e-comportamento- infantil--na-era-digital.aspx. Acesso em: 10 de MAIO. 2021.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectivas, 2000.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. São Paulo: Aleph, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: ´Papirus, 2003.

LA BARRACA TESTONI RAGAZZI. Carta dei diritti dei bambini all'arte e alla cultura. Bologna: Edizioni Pendragon, 2011.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. 3 ed. São Paulo, 2010.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? São Paulo: Editora 34. 1996.

MALLAGUZZI, Loris. Bambini e computer. Tradução livre: Alessandra Arrigoni e Luigina De Beni Arrigoni. In: Catálogo dela mostra I Centro Linguaggi dei Bambini, 2005, p.101-102.

MASETTO. M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T.., BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.133-173.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vygotsky para a Educação infantil. In: GADELUPE, Sueli; MILLER, Stela. Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo, Cultura Acadêmica. 2010.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2004.

SANTOS, Marcos Ferreira. Experimentação pelas crenças: a brincagogia sensível. In: Brincar: um baú de possibilidades. São Paulo: Sidarta&Unilever, Projeto Aqui se Brinca, 2009. Prefácio.

PEREIRA, Andréia Regina, LOPES, Roseli de Deus. Legal: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos. SP: 2005.

PINTO, Cláudio da Costa; PRETTO, Nelson. Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/05/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL